



Ermelito Tapia

Investigación educativa

Fundamentos para la investigación formativa

Ermelito Tapia

Investigación educativa

Fundamentos para la investigación formativa

Editorial Académica Española

Impressum / Aviso legal
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek clasifica esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en http://dnb.d-nb.de.

Coverbild / Imagen de portada: www.ingimage.com

Verlag / Editorial:
Editorial Académica Española
ist ein Imprint der / es una marca de
OmniScriptum GmbH & Co. KG
Bahnhofstraße 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland / Alemania
Email / Correo Electrónico: info@omniscriptum.com

Herstellung: siehe letzte Seite /
Publicado en: consulte la última página
ISBN: 978-3-639-61477-0

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Fundamentos para la investigación formativa

El hombre se libera en la medida en que es capaz de reflexionar sobre sí mismo y su génesis pues se hace transparente a sí mismo, se comprende en sus ideas y prácticas.

Ermel Tapia Sosa

Año 2016

Esmeraldas . Ecuador

Investigación educativa:

Fundamentos para la investigación formativa

Ermel Tapia Sosa

RESUMEN

El texto Investigación Educativa constituye una aproximación teórica al objeto de la invstigación educativa. Los contenidos de las unidades de aprendizaje están organizados en estructuras secuenciales, por lo que su estudio progresivo permite ir alcanzando comprensión del método y del proceso de producción del conocimiento. Tal y como se aborda, en la perspectiva de la producción del conocimiento, esta plantea una ruptura con esa concepción de la investigación que sólo se ocupa de una mera acumulación de conocimientos; el mecanismo que opera está ligado a la práctica educativa, y es a través de esta que se expresa la comprensión cabal del contexto social en el que se desarrolla la actividad pedagógica. El texto invita a que se progrese a la construcción de una conciencia crítica que, conjuntamente con la comprensión e interpretación, conduzca a la ejecución de proyectos de acción transformadores de la realidad tradicional que impone patrones reproductivos por diversos mecanismos de poder. Transformación que requiere la unión indisoluble de docencia e investigación.

Palabras clave: *educación superior, estudios de caso, investigación formativa método científico, modelos educativos.*

ÍNDICE

Introducción:

El texto Investigación Educativa está organizado en dos unidades de aprendizaje cada una de ellas al inicio presenta de manera esquemática: objetivos, contenidos y logros con la finalidad de que el estudiante esté debidamente informado y realice todos los esfuerzos individuales de aprendizaje.

Los temas constituyen pequeñas aproximaciones teóricas al objeto de la invstigación educativa, necesariamente el conocimineto más profundo de los contextos requieren de lecturas complementarias.

Los contenidos de las unidades de aprendizaje están organizados en estructuras secuenciales por lo que su estudio progresivo permite ir alcanzando comprensión del método y del proceso de producción del conocimiento.

La investigación formativa educativa en la perspectiva de la producción del conocimiento en cada una de las unidades, plantea una ruptura con esa concepción de la investigación que sólo se ocupa de una mera acumulación de conocimientos; el mecanismo que opera está ligado a la práctica educativa, solo entonces se alcanzará una comprensión cabal del contexto social en el que se desarrolla la actividad pedagógica y se progrese a la construcción

de una conciencia crítica que, conjuntamente con la comprensión e interpretación, conduzca a la ejecución de proyectos de acción transformadores de la realidad tradicional que impone patrones reproductivos por diversos mecanismos de poder.

Freire (1990) tenía sobradas razones para expresar que: “sustituir simplemente una percepción ingenua de la realidad por otra crítica no es suficiente para que los oprimidos se liberen”, pero resulta un deber ineludible hoy para alcanzar un mundo mejor, crear espacios necesarios por los que se avance hacia una investigación comprometida con el saber y con el hacer de lo que transcurre en el aula, con la participación y con la acción, con el desarrollo de una conciencia crítica que conduzca a procesos de transformación.

La transformación requiere la unión indisoluble de docencia e investigación, éste concepto para Freire, era importante él aseguraba que “educación e investigación temática, eran momentos de un mismo proceso” (1974: 131-132); consecuentemente la investigación aunada a la práctica educativa, son un instrumento de reflexión y acción que permite al docente-investigador mejorar su intervención educativa puesto que se trata de generar una práctica educativa creativa y crítica, como plantean Ruiz y Rojas Soriano, “formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del

conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación”

UNIDAD No.1

- **Objetivos de la unidad**
- Aproximar el conocimiento del estudiante de formación docente a las definiciones de investigación educativa.
- Identificar el proceso de la investigación científica desde el paradigma positivista
- Conocer el proceso de cómo se formulan hipótesis
- Reconocer los tipos de variables y su proceso de formulación
- **Contenido de la unidad**
- La investigación educativa
- Antecedentes y modelos de investigación educativa
- Concepto de investigación educativa
- La investigación educativa y paradigmas
- Las etapas del método investigativo educativo
- Hipótesis y operacionalización de variables
- Particularidades de la Investigación Educativa.
- Los métodos de investigación
- El método científico educativo
- Etapas del método investigativo educativo
- Los niveles y tipos de investigación
- **Logros de la unidad**
- Crea cuadro de doble entrada identifique los conceptos que Pina Hernández utiliza para formular el concepto de investigación educativa.
- Escriba dos carillas explicativas de la organización de la información
- Construya un poster de la organización de la información

- Argumente los factores por los que los métodos de investigación cuantitativos no sean los más accesibles a todas las disciplinas.
- Elabora un esquema explicativo de cada uno de los pasos del método científico educativo.
- Formula una hipótesis y con ella identifique las variables dependientes, independientes y extrañas.
- Elabora un poster sobre el método y sus etapas del investigación historia de vida
- Establece diferencias entre los niveles y tipos de investigación
- **Responda las interrogantes buscando la respuesta en el texto o haciendo lecturas complementarias:**
- ¿Qué es investigar?
- ¿Qué diferencias hay entre el conocimiento científico y las otras formas de conocimiento?
- ¿Cómo se define la ciencia?
- ¿Cómo se llega al conocimiento científico?
- ¿Cuáles son los propósitos de la investigación científica?
- ¿Qué utilidad tienen para la sociedad los conocimientos científicos?
- ¿Cuáles son las diferencias entre el método y la metodología?
- ¿Cómo se definen la inducción y la deducción?
- ¿Cuál es la diferencia entre método y metodología?
- ¿Cuáles son las etapas de la investigación científica?
- ¿Cuál es la característica que debe tener un profesional de la educación como investigador?
- ¿Cuáles son las características del conocimiento científico?
- ¿Unida a qué condiciones surge la investigación educativa?
- ¿Qué paradigmas sustentan la investigación educativa? y ¿Qué es un paradigma de investigación?
- ¿Cuáles son los criterios que han de tenerse en cuenta para elegir un tema de investigación?

- ¿Cuáles son las fases o momentos para el desarrollo de un proyecto de investigación?
- ¿Qué diferencias hay entre plantear y formular el problema de investigación?
- ¿Cómo se definen las variables?
- ¿Cómo se elabora un sistema de hipótesis?
- ¿De dónde se puede obtener información para un proyecto de investigación?
- ¿Cuáles son las diferencias entre las fuentes de información primaria y secundaria?
- **Libros sugeridos para la lectura complementaria:**
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. 4 ed. Bogotá: McGraw-Hill.

1. La investigación educativa

A pesar que existieron universidades solo de docencia en la que la investigación educativa solo fue accesoria y de poca práctica en el desarrollo del currículo en el aula, la investigación educativa conquistó un lugar dentro de la epistemología de las Ciencias de la Educación, se comenzó a delimitar el campo disciplinar de la Investigación Educativa. Esta disciplina fue transitando, desde la década del setenta del siglo veinte, de ser una mera proveedora de herramientas metodológicas para la ejecución de investigaciones educativas a ser una ciencia de la educación. Su status epistémico presenta una doble naturaleza (Stenhouse, 1996:28-43):

1) Es una disciplina dentro del campo de las Ciencias de la Educación; por lo tanto respeta y asume sus distintos enfoques teóricos disciplinares. Sin embargo, en tanto disciplina demarcada epistémicamente, tiene sus propios paradigmas teóricos. Asimismo presenta claramente delimitado su objeto de estudio (con el vínculo correspondiente con la Pedagogía): la educación como fenómeno a ser investigado en sus distintas dimensiones.

2) Es la proveedora del herramental metodológico que posibilita que las investigaciones proyectadas y ejecutadas dentro de lo educativo tengan carácter de cientificidad reconocido académicamente. Para ello, acude a las Ciencias Sociales. Específicamente, recurre a la metodología científica de las

Ciencias Sociales y sus dos paradigmas metodológicos: cuantitativo y cualitativo.

La investigación educativa para la producción de conocimientos adopta vías o enfoques llamados paradigmas que le posibiliten explorar y describir problemas en tanto relación teoría – práctica, se describen a continuación para cada uno de ellos algunas características (Kemmnis, 1988):

Enfoque positivista (también llamado cuantitativo, empírico-analítico, racionalista). - Sus postulados básicos son la concepción de la realidad (natural y social) como dada. Esta tiene existencia propia, más allá de los sujetos. Esta realidad que es gobernada por leyes naturales y sociales se estructura de forma ordenada. Las leyes a las que se hace referencia deberían ser descubiertas a través de la investigación científica, de forma tal poder explicar, predecir y controlar los fenómenos. Se sustenta sobre el supuesto de causalidad. Esta indagación de estas leyes supone la aplicación del método científico de acuerdo al modelo hipotético-deductivo (y lo elementos que este implica, por ejemplo, hipótesis científica verificable) que posibilita la generalización de resultados. A su vez, la aproximación por parte del investigador al conocimiento debe tender a la objetividad. El objetivo de la investigación es generar una teoría con carácter universal.

Enfoque interpretativo (también llamado cualitativo, naturalista, fenomenológico, humanista, etnográfico). - Se presenta como opuesto al paradigma positivista. Acepta que hay leyes que regulan la realidad pero hace hincapié en su carácter dinámico.

Asimismo incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente. Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos. Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan.

Enfoque crítico (también llamado socio crítico). - Pretende romper con el reduccionismo del positivismo y con el conservadurismo del enfoque interpretativo. Aparece como concepto eje su introducción de la ideología en forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Plantea que la finalidad de la investigación es la transformación de las estructuras de las relaciones sociales. A partir de la base conceptual del cambio social propone: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; orientar el conocimiento para emancipar al hombre; e implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de compromiso social. En este sentido el concepto de participación es central pues implica en el proceso de investigación al grupo o comunidad en cada

instancia. Desde el punto de vista metodológico trabaja el objeto de estudio de manera similar al enfoque interpretativo pero asume de forma explícita el componente axiológico enmarcado en su interés esencialmente emancipatorio. Su método por excelencia es la investigación-acción.

1.1. Antecedentes y modelos de investigación

Reflexionar sobre la práctica docente ha constituido el motor que ha movido a la comunidad mundial para llegar al concepto del *docente como investigador* la sistematización de las experiencias de aprendizajes que transcurren en el aula constituyen el escenario para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los aprendizajes. La investigación educativa en el aula es entonces un proceso orientado a la solución de un problema concreto de aprendizaje, es decir es una acción individual pero también colectiva en donde el grupo conduce la investigación.

La organización de la investigación que se hace en el aula dependerá de los modelos de investigación en que se inscriban, al respecto (Mckerman, 1999): «propone tres tipologías determinadas en las que divide el proceso de investigación-acción, la primera basada en la *visión científica de la resolución de problemas*, la segunda en los procesos de interpretación, denominada *práctico-deliberativa*, y la tercera de naturaleza *crítico-emancipadora*, postulada por investigadores de la universidad de Deakin, Australia, con sustento teórico en los

postulados de la teoría social crítica». A continuación se presenta una visión apretada de ellos:

Modelo 1: investigación-acción científica

Es la primera tipología desarrollada por Mckernan, se puede encontrar fundamentos del método científico de Taba y Noel (1957), que enuncian:

> El desarrollo de los proyectos de investigación-acción tiene que avanzar por ciertos pasos que están indicados en parte por los requisitos de un proceso de investigación ordenado, en parte por el hecho de que los investigadores aprenden mientras avanzan, y en parte porque, esencialmente, está indicado un procedimiento inductivo. (1999:36))

Modelo 2: investigación-acción práctico-deliberativa

El objetivo de los investigadores identificados con esta corriente es la interpretación de la práctica para la resolución inmediata de problemas. En este tipo de investigación - acción, los procesos son definitivamente más relevantes que los productos finales. La preocupación por lo práctico mostrada por Oakeshott (1962), establece la relación entre el deseo de todo ser humano de mejorar y la práctica misma:

> Así pues, en la actividad práctica, toda imagen es el reflejo de un yo (self) deseante, comprometido en construir su mundo y en

> continuar reconstruyéndolo de tal manera que le proporcione placer. El mundo aquí consiste en lo que es bueno para comer y lo que es venenoso, lo que es amistoso y lo que es hostil, lo que es susceptible de control y lo que se resiste a él. Y cada imagen se reconoce como algo de lo que hacer uso o que explotar. (1999:41)

Modelo 3: investigación-acción educativa-crítica-emancipadora

Los planteamientos de Carr y Kemmis (1988) enuncian que la investigación-acción, más que una acomodación de la teoría a la práctica, o viceversa que se suman a los criterios de los modelos 1 y 2 citados anteriormente.

> «... una transición de lo irracional a lo racional, del hábito a la reflexión, de la dependencia a la emancipación crítica y nos ofrecen una dimensión particular de la investigación-acción, en la que se ... da prioridad a una crítica de las prácticas que frustran el logro racional de metas» (1999:45).

Este tipo de reflexión sobre la práctica con especial atención en la crítica, resulta de especial significado para la investigación-acción y su implementación en la formación de docentes, lo cual involucra también la formación permanente de los docentes que acompañan al grupo de investigación en los talleres de cada uno de los proyectos integradores de saberes.

Entre las actividades propuestas en este modelo, se identifican las estrategias de acción, el llevarlas a cabo y someterlas

sistemáticamente a la observación, reflexión y cambio reflejan la naturaleza del objeto investigado. Esta última corriente tiene su base en la construcción de un paradigma distinto al del positivismo y en el que se evidencia la clara influencia de Habermas (1982), quien nos habla de dos intereses constitutivos del conocimiento conocidos como el práctico y el emancipador.

1.2. Definición de investigación

Una aproximación a una definición de investigación Educativa pudiese ser que ésta es: *El estudio y aplicación de los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para obtener conocimientos, explicaciones o comprensiones científicas de los fenómenos educativos del aula y su contexto, la solución de problemas se sistematizan y constituyen nuevos aportes pedagógicos a la teoría de la educación.*

1.3. Los métodos de investigación

El método científico es concebido como un modelo de acercamiento a la realidad dentro del cual caben los procedimientos y técnicas que se emplean en las investigaciones. Según (Molina, 2006): *«La filosofía de la ciencia crea el método científico para excluir todo aquello que tiene naturaleza subjetiva y, por lo tanto, no es susceptible de formar parte de lo que denomina conocimiento científico»*. No obstante, el enfoque cualitativo de la investigación científica considera abiertamente el

papel subjetivo del investigador y la construcción de intersubjetividades como parte de una realidad social. Para los fenómenos cuya naturaleza es subjetiva cualquier aproximación científica es compleja y normalmente se efectúa a través de variaciones del método científico.

Para lograr un acercamiento a tres métodos principales y posteriormente a otros métodos que surgen en distintas disciplinas científicas se destacan sus características generales a continuación:

Método inductivo

El método inductivo se conoce como experimental y sus pasos son: 1) Observación, 2) Formulación de hipótesis, 3) Verificación, 4) Tesis, 5) Ley y 6) Teoría. La teoría de la falseación funciona con el método inductivo, por lo que las conclusiones inductivas sólo pueden ser absolutas cuando el grupo al que se refieran sea pequeño.

El método inductivo crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado; en realidad, lo que realiza es una especie de generalización, sin que por medio de la lógica pueda conseguir una demostración de las citadas leyes o conjunto de conclusiones. Estas conclusiones podrían ser falsas y, al mismo tiempo, la aplicación parcial efectuada de la lógica podría

mantener su validez; por eso, el método inductivo necesita una condición adicional, su aplicación se considera válida mientras no se encuentre ningún caso que no cumpla el modelo propuesto.

Método deductivo

(Ander-Egg, 1994): *señala que va de lo general a lo particular; de la teoría a los datos. Se parte de una ley general construida a partir de la razón y de ésta se obtienen consecuencias aplicadas a una realidad; los casos se subordinan a fenómenos generales. Este método es propio del positivismo y generalmente su análisis es cuantitativo; está basado en la experimentación y utiliza métodos estadísticos.*

«Va de lo general a lo particular; de la teoría a los datos. Se parte de una ley general construida a partir de la razón y de ésta se obtienen consecuencias aplicadas a una realidad; los casos se subordinan a fenómenos generales. Este método es propio del positivismo y generalmente su análisis es cuantitativo; está basado en la experimentación y utiliza métodos estadísticos» (Ander-Egg, 1994).

No existe un consenso en torno a los métodos científicos, se reconoce una amplia gama de estrategias metodológicas, diversos autores proponen algunos de los siguientes métodos aplicados en

la investigación (Bunge,1972; Losee, 1976; Tamayo, 2002; Bacon, citado por Repiso, 2004):

Método hipotético - deductivo

«Este método parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis que se pueden analizar de forma deductiva o inductiva y, posteriormente, se busca refutar o falsear éstas deduciendo conclusiones que pueden confrontarse con los hechos, generalmente a través de aplicaciones experimentales» (Ander-Egg, 1994).

Se consideran varios pasos esenciales en el método hipotético-deductivo: observación del fenómeno a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia desarrollada. Este método obliga al investigador a combinar la reflexión racional o momento racional (formación de hipótesis y deducción) con la observación de la realidad o momento empírico (observación y verificación).

Método analógico que consiste en inferir de la semejanza de algunas características entre dos o más objetos, la probabilidad de que las características restantes o aún no observadas sean también semejantes.

Método analítico como proceso cognitivo en el que se descompone un objeto en sus partes para estudiarlo de modo particular.

Método empírico-analítico, el más utilizado, se basa en la lógica empírica con la que se distinguen inicialmente los elementos o componentes de un fenómeno y se procede luego a revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado.

Método sintético, contrario a los dos anteriores, integra los componentes dispersos de un fenómeno para estudiarlos en su totalidad.

Es un proceso mediante el cual se relacionan hechos en apariencia aislados y se formula una teoría que unifica los diversos elementos intentando establecer explicaciones tentativas.

Método analítico-sintético, aquel que estudia los hechos partiendo de la disgregación del objeto de estudio en sus partes dando luego una mirada holística e integral al mismo.

Método sistémico, dirigido a comprender un fenómeno mediante la distinción de sus componentes individuales pero desde las relaciones que los vincula mutuamente. Esas relaciones determinan, de un lado, la estructura del objeto y, de otro, su dinámica o funcionalidad.

Método histórico, relacionado con la sucesión cronológica de un fenómeno dado. Se usa habitualmente para conocer su evolución

y desarrollo, para revelar su historia, las etapas principales de su desarrollo y las principales relaciones históricas.

Método histórico comparativo, suma al anterior la idea de establecer la semejanza o diferencia entre varios fenómenos, infiriendo una conclusión acerca de su origen común o su parentesco genético.

Método dialéctico, cuya característica esencial es considerar los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento, o la forma en que un fenómeno se une a otro como antítesis del primero.

Método hermenéutico o método interpretativo, considera la necesidad de pre-comprender antes de comprender plenamente, se ha usado para estudiar de la coherencia interna de los textos

1.4. El método científico de la investigación educativa

Para tener una idea cercana del método científico que se aplica en educación es necesario acercarse a la comprensión del concepto de conocimiento por tanto éste implica una correlación entre objeto y sujeto. El sujeto sufre una modificación durante el acto del conocimiento mientras que el objeto puede o no sufrir modificación, dependiendo del contexto en el que se desarrolla el acto de conocer.

Después de los dos elementos del conocimiento descritos, el tercer elemento del conocimiento es la operación cognitiva y se

trata de un proceso principalmente psicológico, necesario para que el sujeto se ponga en contacto con el objeto y pueda obtener algún pensamiento acerca de dicho objeto. Esta operación cognitiva dura un momento, mientras que el pensamiento obtenido permanece en la memoria del sujeto y puede ser traído a la conciencia nuevamente con una segunda operación mental.

En la medida que se conoce un objeto queda una huella interna en el sujeto, en su memoria, y consiste en una serie de pensamientos, que nos recuerdan el objeto conocido. De modo que el cuarto elemento del conocimiento lo constituyen los pensamientos: expresiones mentales del objeto conocido. Es un contenido intramental a diferencia del objeto que es extramental. De manera que, provistos de pensamientos obtenidos por medio de la interacción entre sujetos y objetos, estamos en condiciones de ejercitar el acto de pensar. Reflexionar, pensar, consiste en enfocar la atención hacia los objetos intramentales previamente obtenidos y combinarlos a fin de obtener otros nuevos. Una vez que se ha explicado las cuatro categorías del conocimiento se lo define como: *El fenómeno en donde una persona o sujeto capta un objeto y produce internamente una serie de pensamientos o expresiones del objeto. De esta forma, es la operación por la cual un sujeto obtiene expresiones mentales de un objeto.*

Lo cualitativo

El enfoque cualitativo está asociado a la descripción e interpretación de los fenómenos educativos, en sus significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiarlas tal y como son constituidas por los participantes lo que le hace ser subjetiva. El investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, siendo al mismo tiempo sujeto y objeto de la investigación.

Lo cuantitativo

El enfoque cuantitativo está asociado a la búsqueda y posibilidad de alcanzar la verdad y objetividad acerca de los fenómenos de los objetos de estudio, ubicó a este enfoque en la mirada y técnica hegemónica en los siglos XIX y gran parte del XX, no sólo en las ciencias naturales sino también en las ciencias sociales. Esto no se debió exclusivamente a los aspectos políticos-ideológicos que participaron y conforman los diversos campos disciplinares que confluyen en las ciencias sociales, se debe también a su carácter riguroso del control, la búsqueda incesante y metódica de los científicos que operan en este enfoque, así como a los hallazgos relevantes que para las sociedades occidentales se construyeron desde este paradigma.

La metodología cuantitativa históricamente asociada al positivismo no ha perdido validez. La mantiene plenamente como método de conocimiento y descripción de realidades sociales (obviamente que también en las ciencias naturales); lo que ya no se busca con ella es crear leyes predictivas del comportamiento humano como se intentó durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, tampoco puede creerse que sea el camino privilegiado y excluyente de acceso a la verdad como aún pregonaba el Círculo de Viena hacia 1930.

Lo cualitativo – cuantitativo

En el desarrollo histórico de la investigación educativa se distinguen etapas en las que los énfasis metodológicos han estado puestos en unos casos en la descripción de los fenómenos educativos y en otros, en la cuantificación de los mismos; recientemente se ha destacado la predominancia de investigaciones cualitativas, basadas en la creencia de que su enfoque se aproximaba de "manera más profunda" al objeto de estudio. Sin embargo, existen innumerables ejemplos de investigaciones que integran y complementan distintos enfoques en la medida que complementan la construcción del objeto de estudio, sus hallazgos y resultados son aportes importantes para la teoría educativa.

La realidad concreta de la investigación educativa va demostrando cada vez más la insuficiencia de ambos

enfoques al ser tomados por separado; ya que los procesos sociales y los comportamientos humanos implican tanto aspectos simbólicos (significaciones y sentidos), como elementos medibles, ya sean números, tamaños, tipos, etc. Finalmente queda claro que ni las observaciones localizadas, ni la frecuencia y magnitud de los fenómenos lograrán una aproximación objetiva, que podría considerarse completa. El objetivo de la investigación educativa debe ser, intentar la verstehen Weberiana, es decir, la comprensión de lo humano. Y entre la generalización/focalización y lo cualitativo/cuantitativo producir la misma condición epistémica: ambas son complementarias inseparables, puesto que lo general sólo se da en unión con lo particular.

1.5. Las etapas del método investigativo educativo

La investigación educativa se origina en ideas con independencia del paradigma al que adhiere el investigador. Se está ante un primer acercamiento a la realidad a ser investigada o a los fenómenos a ser estudiados. Las etapas son las siguientes (Tapia Sosa, 2012):

1º) Planteamiento del problema: momento inicial del trabajo de investigación se inicia por:

Identificar el área problemática especificando y concretando lo mejor posible el tema de interés, es decir, el foco central de la investigación. A este respecto, y dado que los problemas de investigación suelen resultar excesivamente amplios, es muy importante especificar y concretar lo más posible, restringiendo el campo de estudio. Para ello, a la hora de redactar los componentes del planteamiento del problema se debe hacer que:

- Se refieran a cuestiones resolubles, empíricas, predecibles y contrastables.
- Sean posibles, a nuestros medios técnicos y/o humanos.
- Estén redactados de forma clara y bien estructurada.
- Se lo formule como una pregunta, es decir que se lo problematice, resumiendo en unas cuantas líneas cuál va a ser el aspecto concreto de la realidad educativa en lo que se va a centrar la investigación, utilizando para ello un lenguaje claro y conciso que facilite su posterior definición operativa a través de las hipótesis de trabajo. Además, hay que tener siempre en cuenta que el problema debe:
- Tener formulada la justificación: Resulta imprescindible realizar la justificación del estudio , exponer sus razones. Este aspecto interesa a nivel genérico, si bien destaca la relevancia de la propuesta y a nivel más particular, ilumina acerca de las expectativas que se tienen sobre el trabajo propuesto. A la vez interesa destacar: a.- cómo los resulta dos obtenidos contribuirán a la solución o esclarecimiento del tema; b.- demostrar la necesidad del estudio, su utilidad científica y social; c.- enfatizar acerca de que puede ser un aporte original

al campo de la investigación sobre el tema referido. La justificación siempre resulta de importancia, es relevante tanto en estudios cuantitativos, cualitativos como en estudios mixtos.

- Estar redactado el objetivo general y los específicos: En ellos es posible encontrar tanto un fuerte nexo con la teoría como con la metodología. Los objetivos contienen conceptos teóricos, están iluminados por la teoría, se formulan como proposiciones que revelan aspectos de ese marco teórico trabajado. Se convierten en enunciados que demandan el abordaje de un tema de la realidad. Son una construcción del investigador o del equipo de investigación y en su articulación queda explicitada una efectiva intención. Dicha intención está contenida y explicitada por el verbo en infinitivo que lo direcciona. Los objetivos específicos: son concretos y medibles; orientan la selección metodológica y encierran conceptualmente lo que la investigación procurará satisfacer. No solo conllevan a lo que finalmente pasará, sino que también definen las actividades a realizar y las variables a medir. Debe subrayarse que tienen una directa relación con uno o con varios de los factores a medir, causantes de la situación-problema a resolver
- Analizar el estado actual de la cuestión sometiendo a revisión bibliográfica y documental dicho tema para obtener así todos los datos disponibles que hacen relación a un marco referencial de partida: El marco teórico no es la teoría propiamente dicha, sino la representación de la misma delimitada por el problema a indagar. Se construye de modo simultáneo a la delimitación del problema y posee un estrecho vínculo con los objetivos y las hipótesis que demarcan el análisis a realizar

Así, las principales fuentes a las que se debe recurrir para determinar el estado actual del problema de investigación y construir el marco teórico son:

- La propia realidad: identificando tanto la situación del problema en el contexto en que se produce como los intentos de solución habidos en el mismo.
- Las fuentes documentales, bibliográficas, hemerográficas o videográficas.
- Fuentes institucionales como organismos públicos y/o privados, administraciones, universidades, etc.
- Sistemas documentales informatizados (bases bibliográficas en CD-ROM, Internet...).

Los antecedentes de la investigación educativa: están en relación a la magnitud de diagnóstico. Estos pueden contener: análisis socio-históricos, económicos, culturales, políticos, académicos; pueden también incorporarse informes de coyuntura. Serán síntesis de los aspectos medulares de investigaciones realizadas que refieran al problema que ocupa al investigador o a su grupo. La revisión bibliográfica facilita lo que podemos mencionar como mapeo sobre el tema y sobre todo posibilita el encuentro con la bibliografía que se ha utilizado en cada caso para el tratamiento de los temas. Desafía al lector en su criterio selectivo, lo obliga a ser sistemático, porque deberá ordenar y organizar dichos documentos.

2º) Formulación de las hipótesis y su operacionalización: Las hipótesis son un componente ineludible para quien investiga, son parte de un proceso científico fundamental que articula la teoría con los hechos. Se apoyan en conocimientos que han sido sistematizados y organizados con anterioridad. Para (Rojas Soriano, 1995) «*constituyen un puente entre la teoría y la investigación y, sin duda, han contribuido a encauzar y acelerar el desarrollo de las ciencias. Una hipótesis científica es aquella formulación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados y que establece una relación entre dos o más variables para explicar o predecir, en la medida de lo posible, los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe la relación establecida*». Son enunciados formales que mencionan relaciones esperadas.

La operacionalización de las variables constituyen un proceso de conversión de variables a categorías e indicadores que son sujetos de medición a través de escalas cualtitativas o cuantitativas el proceso de operacionalización posibilita aprehender empíricamente los conceptos, describe el pasaje de un concepto a un conjunto de situaciones o hechos observables.

3º) Marco conceptual: Lo constituyen los conceptos que vertebran el estudio. Si bien estamos señalando la aparición conceptual medular del desarrollo del tema, no se lo debe entender como un glosario. Dichos conceptos o términos principales formarán parte de un entramado que no solo los define sino que los vincula permanentemente en ese todo que es el marco teórico. La definición conceptual es esencial porque

compromete el lugar o jerarquía que dichas significaciones tienen para el equipo de estudiantes investigadores y los docentes que acompañan el proceso.

4°) Marco metodológico: El diseño es como la bisagra que facilita ese imprescindible movimiento que contiene acciones entre el momento en que se busca información y su posterior análisis:

Determinación de la población y muestra:

El término universo es asociado a población; en un proyecto de investigación, alude a todos los casos de interés y que concuerdan en determinadas especificaciones. Cuando se habla de la muestra, se hace referencia a una fracción de dicho universo; es la parte que se ha de tomar realmente para el estudio. Se trata de un subgrupo de la población, debe ser representativo de esta y naturalmente será necesario que esté determinado también a qué tipo de muestra se recurrirá: si será probabilística o no probabilística. Definir la población a analizar es siempre una de las prioridades en cualquier investigación. Esta no es una decisión aislada, sino que tiene directo vínculo con el problema a indagar y con los objetivos, que se plantea el proyecto.

Diseño Exploratorio: es el más adecuado para el abordaje de temáticas que no han sido estudiadas o han sido insuficientemente tratadas. Solo ocasionalmente constituyen un fin en sí mismos; se llevan a cabo a efectos de identificar situaciones, contextos, potenciales asociaciones entre variables. Son metodológicamente más flexibles que los estudios descriptivos y explicativos.

Diseño Descriptivo: Su objetivo es describir situaciones. La investigación descriptiva busca especificar propiedades características y rasgos importantes de cualquier fenómeno educativo que se analice. En estos estudios el fenómeno a ser investigado es medido y evaluado en sus diferentes aspectos o dimensiones. Estos estudios responden a preguntas como qué, dónde, cuándo, cómo. El resultado posee valor de diagnóstico. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

El marco metodológico contempla el desarrollo de varios escenarios:

Diseño del procedimiento de recogida de datos, es un plan en el que se especifican todos los pasos a seguir que se reflejan en los instrumentos (cuestionarios) ellos aseguran la calidad de la información, la estructura de cada ítems da la medición y permitirá contrastar la hipótesis de trabajo. El procedimiento considera la muestra, condiciones del experimento, y la programación en el tiempo, etc.

Recogida de datos o medición propiamente dicha sigue los pasos especificados en el diseño de la investigación. A este respecto, es conveniente señalar que antes de proceder a las mediciones definitivas, se suelen llevar a cabo estudios pilotos (realización del estudio a pequeña escala sobre muestras muy sencillas) al objeto de poder detectar cualquier fallo que puedan

presentar los instrumentos de recogida de datos o las condiciones en que se desarrollará la misma; en definitiva, son simples pruebas de testeo.

Análisis de los resultados obtenidos, constituye un plan que incluye técnicas estadísticas que permiten contrastar adecuadamente las hipótesis de trabajo en función de los términos especificados en ellas y los objetivos; es decir se contemplan análisis, diferencias, comparaciones, tendencias se requiere en todo el proceso asegurarse siempre de la máxima fiabilidad de los instrumentos y la validez de los resultados.

Interpretación cuantitativa y cualitativa de resultados, es la extracción a partir de la relación correcta de objetivos, variables y marco teórico de las conclusiones relativas a la confirmación o no de hipótesis y a sus implicaciones prácticas.

En cualquier caso, y una vez clasificados, ordenados y estructurados, los resultados han de ser interpretados teniendo en cuenta que:

- La bondad del proceso determinará su calidad.
- La interpretación de los resultados debe ser objetiva (libre del juicio particular del investigador), observa las diferencias y las tendencias de los datos.
- Buscar una síntesis final de toda la investigación (conclusiones).

5°) Marco administrativo: lo integran los recursos, el cronograma en sus dimensiones de tiempo y actividades, necesarios para la ejecución de la investigación.

6°) Referencias bibliográficas: Es un conjunto de datos precisos y detallados con los que un autor facilita la remisión a fuentes documentales o a sus partes, y a sus características editoriales.

7º) Elaboración del informe de investigación que permita la difusión pública de los resultados y conclusiones de un trabajo (presentaciones en congresos, publicación en revistas y/o monografías, etc.).

1.6. Los niveles y tipos de investigación

Niveles de investigación:

En la vasta bibliografía investigativa se identifican tres tipos de niveles de investigación: exploratoria, descriptiva y explicativa. Hay quienes prefieren denominar estos últimos, estudios explicativos en lugar de experimentales pues consideran que existen investigaciones no experimentales que pueden aportar evidencias para explicar las causas de un fenómeno.

Entretanto Dankhe (1986) citado por (Hernandez, 2006): agrega a las anteriores, la investigación correlacional como una categoría distinta de la descriptiva.

Para describir las características de los niveles de investigación se toman los conceptos que describe (Palencia)

Investigación exploratoria

Se realizan cuando no se tiene una idea específica de lo que se desea estudiar o cuando el fenómeno ha sido poco estudiado o es completamente novedoso. Los estudios exploratorios permiten realizar una aproximación a fenómenos, por tanto, desconocidos, con el fin de aumentar el grado de familiaridad frente a éstos. Las exploraciones se centran en descubrir.

Diversos autores coinciden en señalar que su objetivo es ayudar a definir el problema y determinar la metodología pertinente para formular un estudio de investigación definitivo, es decir se busca contribuir con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación en particular. Con la investigación exploratoria es posible captar la magnitud y los aspectos más significativos del problema. Es una guía segura para la investigación empírica y describe aspectos necesarios para luego formular las hipótesis, pero no quiere comprar, ni demostrar nada.

Con el propósito de que estos estudios no se constituyan en pérdida de tiempo y recursos, es indispensable aproximarse a ellos también de manera metódica, realizando por supuesto una adecuada revisión de la literatura, sobre temas relacionados o investigaciones en campos afines. Y aunque se dice que las investigaciones exploratorias son flexibles en su metodología, se les critica su carácter amplio y disperso, lo que implica un riesgo

mayor en la delimitación de sus resultados y la presentación de sus conclusiones, por lo que se requiere de paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador.

Puede considerarse que este tipo de investigación es una etapa preliminar del trabajo científico. En pocas ocasiones ésta constituye un fin en sí misma, en otras palabras, las exploraciones nunca deben concluir con mostrar lo explorado, sino que prosiguen hacia la propuesta de nuevas investigaciones ahora descriptivas, experimentales u otras, de modo que establecen el tono para investigaciones posteriores.

Si se explora la opinión de los ciudadanos sobre un nuevo proyecto de ley, una nueva bebida apenas lanzada al mercado, etc., probablemente no existirán estudios precedentes. Igualmente, los estudios que, mediante sondas espaciales, realizan exploraciones sobre los planetas del sistema solar, o las investigaciones que se efectuaron inicialmente en robótica o en inteligencia artificial, son ejemplos claros de este tipo de investigación.

Investigación descriptiva

Como su nombre lo indica, tiene el propósito de describir sistemáticamente los hechos y características de una población dada o de un área de interés. Los estudios descriptivos buscan desarrollar una imagen o representación fidedigna del fenómeno estudiado a partir de sus variables. Describir en este caso es sinónimo de medir; en este tipo de investigación se registran o

miden las variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de personas, grupos, eventos, situaciones, elementos, artefactos, o cualquiera sea el objeto sometido al análisis.

El énfasis está en el estudio independiente de cada una de sus componentes, propiedades, rasgos o características; es posible que de alguna manera se integren la mediciones de dos o más características con en fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Entonces se dice que corresponde a la acumulación de datos que son solamente descriptivos, pero en ningún momento se pretende explicar relaciones, probar tesis o hipótesis, ni hacer predicciones probabilísticas o causales, aunque pueden sus hallazgos conducir a nuevas formas de la investigación. Propiamente no tienen un diseño de investigación, ni precisan de hipótesis, aunque eventualmente pueden formular hipótesis de trabajo.

En suma, su finalidad es identificar, reconocer, describir y mostrar, para ello pueden utilizar tratamientos estadísticos o categorizar la información en matrices de análisis, buscando siempre presentar en forma detallada las características de su objeto de estudio. Aunque también la investigación descriptiva busca descubrir hechos, analizar el significado y la importancia de estos, su aparición, frecuencia y desarrollo. Mide, clasifica, interpreta y evalúa proporcionando, de ese modo, información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

La identificación de las estilos de crianza en las familias de cierta región del país en donde se establezca si son autoritarios, autorizados o democráticos, negligentes y permisivos; la percepción que posee un grupo jóvenes de un colegio respecto al conflicto interno armado en Colombia; las representaciones sociales de la sexualidad en adultos mayores; los estudios de opinión y actitud respecto a la producción de alimentos sin el uso de agroquímicos; las mediciones realizadas por geógrafos y topógrafos para explicar las características de un terreno dado; el reconocimiento de la fauna existente en un ecosistema vulnerable; son algunos ejemplos de investigación descriptiva. Lo son también investigaciones de mayor magnitud como las que realiza cada año el PNUD sobre el desarrollo humano en todos los países del planeta, informes en los que incluyen descripciones detalladas sobre el crecimiento demográfico y la pirámide de edades, los niveles de pobreza, el avance tecnológico, las diferencias de género, entre otras.

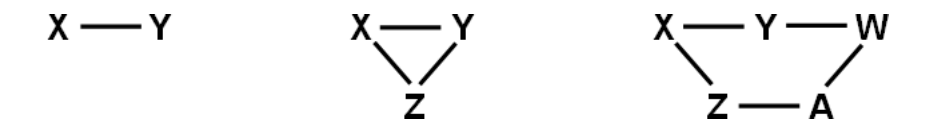
Investigación correlacional

Este tipo de investigación tiene como propósito el averiguar si dos o más variables se correlacionan entre sí y pretende medir el grado de relación y la manera como interactúan dos o mas variables entre sí. Estas relaciones se establecen dentro de un mismo contexto, y a partir de mediciones de dos rasgos distintos en los mismos sujetos.

Una correlación es una “variación concomitante” (Clark-Carter, 2002), es decir que si una variable se modifica también la otra, en

otras palabras, en una correlación se presenta covariabilidad, así que si una variable X varía en sus puntajes, la variable Y también varía en sus respectivos puntajes o experimenta alguna forma de cambio, a partir de una regularidad que permite anticipar la manera cómo se comportará una por medio de los cambios que sufra la otra.

La utilidad y propósito de la investigación correlacional es conocer cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Puede analizarse la relación entre dos variables, entre tres o, si se quiere, incluir relaciones entre múltiples variables o rasgos medidos, tal como muestra el gráfico siguiente:



Es importante recordar que la existencia de una relación no conduce necesariamente a una generalización, como tampoco a una particularización, es decir que los estudios de correlación tienen un valor explicativo de cada una de las variables registradas y el establecimiento de la correlación estadística entre ellas, pero su nivel de interpretación es parcial, ya que al identificar el grado de relación no explican la causa o incidencia posible de una de las variables sobre la otra.

En un ejemplo puede verse más claramente esta afirmación. En el estudio de la correlación entre el rendimiento académico (X) y la

motivación (Y), la covariabilidad puede darse en dos sentidos: es positiva, si con el aumento de X se evidencia aumento de Y; es negativa, si ante la presencia o aumento de X se disminuye Y; y es nula cuando no existe correlación, es decir los datos son dispersos y no tienen una tendencia uniforme. Aunque de ninguna manera con los resultados de un estudio así podrá decirse que la desmotivación es la causa del bajo rendimiento, o que el rendimiento académico íncide efectivamente sobre los niveles de motivación de los estudiantes.

O también, en un estudio sobre el matrimonio, se encuentra una fuerte relación entre el número de expresiones verbales (X), la sexualidad (Y) y el grado de satisfacción percibido por la pareja (Z). Podría encontrarse que existe una tendencia a disfrutar de una mejor relación matrimonial cuanto mayor es la expresión verbal de cariño, y esto a su vez, se correlaciona positivamente con el incremento de la actividad sexual en la pareja. Puede verse claramente que éstas variables se orientan en la misma dirección, no obstante debe discutirse que la expresión verbal sea el resultado de la satisfacción y no la causa, por ejemplo.

Otros ejemplos serían el análisis de la relación entre el consumo de alcohol y las alteraciones de memoria corto plazo, entre la motivación laboral y la productividad de un grupo de trabajadores, el tiempo dedicado a estudiar para un examen con la calificación obtenida en él, entre el conocimiento de las leyes de registro mercantil y el uso de los formatos de registro contable para la declaración de impuestos, etc.

Existe otra clasificación de las correlaciones que se fundamenta, no en la dirección de la co-variabilidad, sino en la naturaleza de las variables; esto tiene que ver con la distinción entre variables continuas y dicotomizadas. Lo primero aplica cuando los puntajes de una de las variables se suceden en orden ascendente o descendente, sin interrupción, por ejemplo las calificaciones de una asignatura en una escala de 0 a 5, o cualquier medida métrica, que permite realizar operaciones matemáticas. En tanto que las dicotomías se hacen categorizando el puntaje, según lo necesite el investigador, por ejemplo entre quienes pasan la asignatura, nota mayor a 3.0, y quienes no la pasan; esto se conoce como dicotomía artificial. Hay que tener en cuenta que algunas variables son naturalmente dicotómicas, como en el caso del género (mujer-hombre), el estado civil (casado-no casado), procedencia (rural-urbano), etc., lo que se conoce como dicotomía real o natural.

Este tipo de investigación utiliza tratamientos estadísticos que arrojan respuestas sobre el índice de correlación entre variables. Cada forma de correlación tiene su propia representación: si las dos variables son continuas entonces la relación se conoce como correlación producto-momento o índice Pearson y se representa por r o Rho. Si una variable es dicotomizada artificialmente y la otra es continua, entonces se llama correlación biserial y se representa por rb. Si una es realmente dicotomizada y la otra es continua, se llama correlación punto-biserial o rpb. Si ambas son artificialmente dicotomizadas la correlación es tetracórica o rt. Otras correlaciones son Phi, Rho de Spearman,

Tau de Kendall y los coeficientes de contingencia o C, etc. Estos aspectos se toman con mayor profundidad en los cursos específicos de estadística inferencial.

Investigación comparativa

Este tipo de investigación se llama así pues su objetivo es comparar dos o más grupos o circunstancias en una o varias características, ya sean físicas, psicológicas o sociales. Su base fundamental es la descripción detallada y análisis de cada uno de los grupos para posteriormente establecer los elementos afines o divergentes entre éstos, los rasgos por los que puede considerarse que existen equivalencias, así como diferencias evidentes. La investigación comparativa puede ser cualitativa o cuantitativa, de acuerdo al tratamiento que se dé a la información recolectada.

Ejemplos de este tipo de investigaciones son las comparaciones realizadas a dos grupos humanos diversos en alguna de sus características, en el caso de los adolescentes pudiera compararse el manejo de la agresividad según la procedencia urbana o rural; también pudiera compararse la efectividad de dos sistemas, Linux y Windows, para el funcionamiento de varios programas de forma simultánea; la expectativa de hombres y mujeres frente al número de hijos deseados; etc.

Los tipos de investigación

El trabajo intelectual realizado de manera reiterado ha conducido a la distinción de ciertos tipos de investigación derivados de

criterios o rasgos que la caracterizan. Así aunque algunos autores consideran arbitrario, se puede diferenciar básicamente cinco tipos de investigación:

1. Según su finalidad

Dependiendo de la intencionalidad de los resultados o aportes con que se aborde un problema científico es: pura o básica y aplicada.

Pura o básica: es la que se realiza con la finalidad de acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia, sin interesarse de sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas. Es formal, busca aclarar puntos de una teoría, basada en principios y leyes, no es su propósito inmediato resolver problemas prácticos.

Aplicada: sus resultados se aplican de inmediato para resolver casos del vivir cotidiano. Busca el conocer para: hacer, construir, actuar y modificar, su preocupación es la inmediatez, antes que el desarrollo de una teoría, es el conocimiento práctico, profesional, ligado casi siempre con lo que se realiza en una institución pública o privada.

2. Según las fuentes de los datos

Dependiendo de las fuentes de la información se los puede utilizar para sustentar un estudio, éste tipo de investigación puede ser: bibliográfica o documental y empírica o de campo

Bibliográfica: cuando sus fuentes son bibliográficas, no se contacta directamente con personas mediante instrumentos, sino en informaciones que están contenidas en libros o documentos.

Empírica o de campo: sus fuentes de la información es de primera mano, proviene de la observación, entrevista, encuesta, experimento o cualquier instrumentos de recolección de información.

3. Según el contexto socio histórico

Las investigaciones son de tipo: diacrónica o dinámica y sincrónica.

Diacrónica o dinámica: estudia procesos y cambios a través del tiempo, se le llama estudios longitudinales; es de ámbito macrosocial y por lo tanto incluye el análisis estructural histórico.

Sincrónica: son estudios referidos a un corte en el tiempo, una fotografía sociológica en un momento dado, por esas características recibe el nombre también de transversal, debido a su manejo estático y aislado ha recibido muchas críticas su valor científico. Adquiere significado de valor cuando inserto en la sociedad su análisis coyuntural interpreta los escenarios en pleno desarrollo.

4. Según la participación del investigador

Este tipo de investigación es tradicional o no participativa y participativa:

Tradicional o no participativa: cuando el investigador lo realiza todo y los investigados son observadores que proporcionan información sin conocer sus resultados.

Participativa: el investigar se involucra y es parte activa de todo el proceso, es sujeto y objeto de la investigación.

5. Según la temporalidad entre el hecho y la investigación

Estas investigaciones sitúan el momento en que ocurre el hecho o fenómeno que se investiga, es de tipo: ex post facto y ex ante facto:

Ex post facto: cuando la investigación se planifica y desarrollo después de que ha ocurrido el hecho o fenómeno de investigación.

Ex ante facto: son estudios de carácter predictivo, introducen explicaciones antes que ocurra el hecho o fenómeno que se estudia. Contienen elementos de prognosis para prever situaciones futuras dentro de la planificación de la investigación.

UNIDAD No.2

- **Objetivos de la unidad**
- En el concepto de investigación – acción determinar lo fundamental y que supone en la acción educativa.
- Determinar los representas de la investigación - acción
- Analizar las finalidades y características de la investigación – acción
- Estudiar las tipologías de la investigación – acción y el proceso de la investigación – acción.
- Conocer los instrumentos de la investigación – acción y su valoración ética.
- **Contenido de la unidad**
- La investigación acción
- Finalidad de la investigación – acción
- Características de la Investigación – Acción
- Tipologías de la investigación – acción
- Proceso de la Investigación – Acción
- Instrumentos de recogida de datos en la Investigación - Acción
- Principios éticos de la Investigación – Acción
- Algunas aplicaciones de la Investigación Acción en la educación
- La etnografía educativa
- Los métodos etnográficos en la investigación educativa
- Fases del método etnográfico de la investigación educativa
- Las historias de vida como técnica etnográfica educativa
- Investigación biográfica narrativa educativa
- La sistematización de experiencias de aprendizaje
- Etapas del proceso de sistematización:
- Informe de sistematización

- Estudio de caso
- Las modalidades de estudio de caso
- Los procedimientos para elaborar un estudio de caso
- **Logros de la unidad**
- Caracteriza las características de la investigación – acción
- Identifica el proceso que sigue la investigación etnográfica.
- Evalúa el proceso que se sigue para la construcción de una historia de vida.
- Establece con precisión los elementos de una narrativa.
- Valora el procesa que sigue el estudio de caso.
- Determina con claridad las etapas del proceso que sigue la construcción de una sistematización.
- **Responde a la interrogantes apoyándose en lectura del texto y complementarias**
- ¿por qué la investigación – acción es una forma de enseñanza?
- ¿Qué tiene que ver la práctica docente con la investigación – acción?
- ¿A quién se le atribuye el concepto o término de investigación – acción y ¿quién es el principal representante de la investigación – acción?
- ¿Cuáles son las funciones y finalidades de la investigación – acción?, argumente cada una de ellas.
- ¿Cuáles son los objetivos formativos de la investigación participativa?
- ¿Cuáles son las principales características de la investigación – acción y sus rasgos?
- ¿Qué modalidades existen de la investigación – acción?, señale sus principales características.
- ¿Cuál es el proceso de la investigación – acción?
- ¿Qué herramientas o técnicas utiliza la investigación – acción explique en qué consisten?

- **Libros sugeridos para la lectura complementaria:**

- Tamayo y Tamayo, M. (2005). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. 4 ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Abero, L.,Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R (2015). Investigación Educativa. Uruguay. Clacso.

1. La investigación acción:

La investigación educativa se ha constituido en una disciplina angular del campo de las ciencias de la educación, cuyo aporte ha fortalecido el avance de su cuerpo de conocimientos. "Latorre, Rincón y Arnal (2003, pág. 36) siguiendo a Best (1972), Travers (1979), Ary y otros (1987) consideran que:

> *«... investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores. En sentido amplio, por tanto, puede entenderse como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos, ya sean de índole teórica o práctica» La investigación educativa hoy es considerada como disciplina transversal a todas las ciencias de la educación, aportando bases metodológicas para la creación de nuevos conocimientos en el ámbito educativo»:*

Con gran capacidad de síntesis integradora (Bausela) resume todo el proceso de investigación acción, tal como se cita a continuación:

Finalidad de la investigación – acción

Gollete y Lesgard – Hervert (1988) identifican tres funciones y finalidades básicas;

- *investigación,*
- *acción y*
- *formulación / perfeccionamiento.*

Afirman que este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

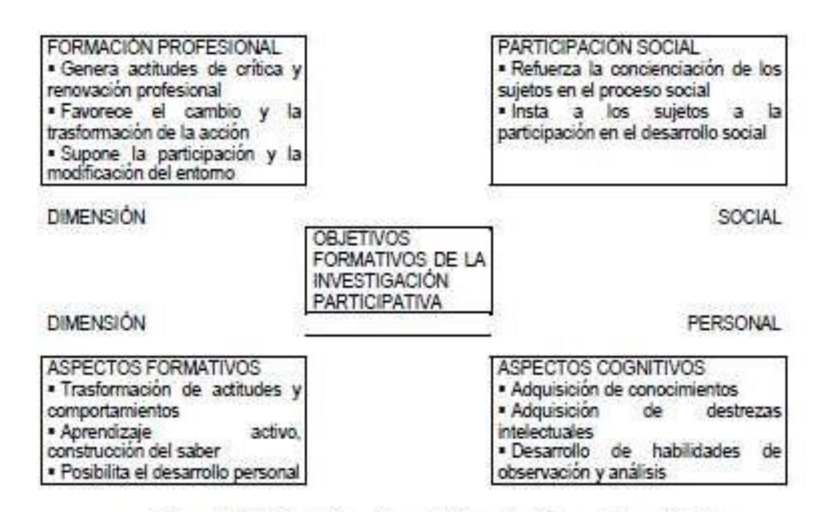


Figura 1 Posibilidades formativas de la investigación – acción participativa
(Tomado de Colás Bravo, 1994: 295)

Características de la Investigación – Acción

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se

caracteriza entre otros aspectos por ser un proceso que se orienta como señalan Kemmis y MacTaggart (1988) citados por Bausela, E.

- *Construir desde y para la práctica,*
- *Mejorar la práctica a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla,*
- *Participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas,*
- *Actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación,*
- *Realización de análisis crítico de las situaciones y,*
- *Configura una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.*

Entre los puntos clave de la investigación – acción, Kemmis y Mctaggart (1988) destaca: la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras persona porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

A estas características debemos unir las siguientes;

- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.
- Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
- Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

La investigación – acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. Pérez Serrano (1994) esquematiza los rasgos que definen la investigación acción en el siguiente esquema 2

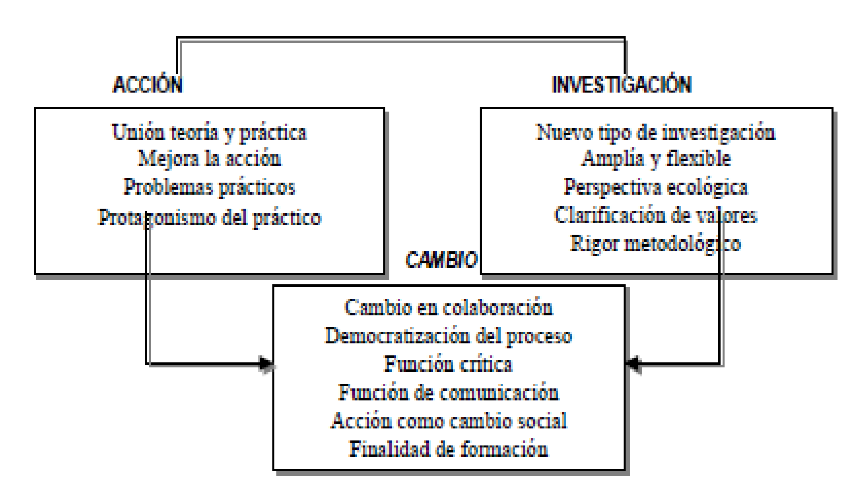


Figura 2 Rasgos que definen la investigación – acción (Pérez Serrano, 1997: 75).

Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación – acción se relacionan con un aumento de la autoestima, la disminución del aislamiento y el refuerzo de la motivación. Permite que los profesionales de la educación desarrollen sus competencias investigativas, y reflexivas.

Tipologías de la investigación – acción

Las propuestas que han proliferado para catalogar las distintas modalidades de la investigación – acción se basan en diversos criterios; principios ideológicos (Carr y Kemmis, 1988), objetos científicos y niveles de participación (Desroche, 1981). Nos detendremos en el propuesto por Grundy (1982, 1991) quien ha señalado tres modalidades básicas de investigación - acción: técnica, práctica y crítica.

MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I/A TÉCNICA	Técnico /explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooptación Designación
I/A PRÁCTICA	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
I/A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la trasformación social	Por la acción	Implicación

Figura 3 Modalidades de investigación – acción: criterios de identificación (pp. 293).

- *El primero, el técnico, tendrá que ver con aquellos procesos guiados por expertos en los que los prácticos ejecutan la investigación diseñada por aquellos y dirigida a la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista.*

- *El segundo, el práctico, son procesos de investigación – acción dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de*

sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. Es la perspectiva que representa el trabajo de Elliott y Stenhouse.

- *El tercer modelo, el crítico, parte de la idea de que no siempre es posible la realización de lo que supone el modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón, no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino que es necesario plantearse, además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones de la práctica. Ésta es la perspectiva que representa el trabajo de Carr y Kemmis, y de la propia Grundy.*

No obstante, con objeto de clarificar la clasificación de Grundy citado por Bausela es necesario hacer algunas precisiones de sus características fundamentales:

- *En primer lugar, el modelo técnico, si bien representa una clara tendencia respecto a la proliferación de experiencias que se presentan como de investigación – acción, la verdad es que, si nos atenemos a los rasgos anteriormente expuestos, no parece que pueda considerarse como tal investigación – acción. Como vemos, no pone en cuestión la visión técnica de relación entre las actuaciones y sus pretensiones, y convierte a los*

prácticos en realizadores de prescripciones ajenas. Sin embargo, es importante poderla tener en cuenta como forma de llamar la atención respecto a determinados vicios instalados, o también respecto a determinadas pretensiones de que el profesorado investigue sobre su práctica sin concederle la oportunidad de que cuestione las prescripciones curriculares o las condiciones institucionales en que se desenvuelve la docencia.

- *En segundo lugar, aunque se presente al modelo crítico como una superación indiscutible del práctico, debe tenerse en cuenta que la cosa es más complicada que eso, ya que, a su vez, los defensores de este último han discutido algunos aspectos en el crítico, como puede ser el peligro de hacer depender al profesorado de las perspectivas académicas, dada la importancia que en este modelo se le concede a la teoría. Lo que sí podemos afirmar es que ambos modelos representan posiciones ideológicas y estratégicas diferentes respecto a la forma en que deben producirse las transformaciones sociales y el papel que puede desempeñar la investigación – acción en ello.*

Proceso de la Investigación – Acción

De forma genérica podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos

sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación.

El proceso de investigación acción es descrito con matizaciones diferentes según varios autores y ha ido evolucionando en cuanto a su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot...). La figura 4 nos muestra las principales fases;

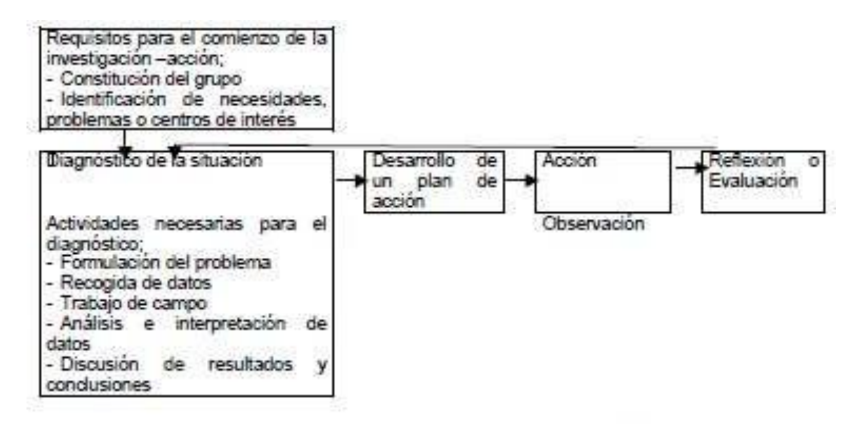


Figura 4 Proceso de investigación – acción (Tomado de Colás Bravo, 1994: 297).

Como podemos observar, todo este proceso se resume en cuatro fases (Kemmis, 1988)*:*

- *Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.*
- *Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.*
- *Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.*
- *La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.*

Según (Rincón, 2000) *en general, el planteamiento de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.*

El proceso propuesto por Rincón y Rincón (2000) se puede esquematizar en la siguiente figura 5.

PROCESO GENERAL DE REVISIÓN Y MEJORA

FASES	A) Objetivos	B) Recogida/análisis datos	C) Informe
1. Plantea-miento	Concienciar necesidad de optimizar.	Sesiones grupales.	Acuerdos y decisiones.
2. Revisión global	Priorizar áreas de mejora asumibles.	Lluvia de ideas. Listas. Grupo nominal.	Áreas prioritarias.
3. Revisión específica	Diagnosticar.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Problemas. Necesidades. Causas.
4. Planificar mejoras	Elaborar plan de actuación.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.
5. Aplicar mejoras	Implantar plan de actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas	Material referencial. Evidencias.
6. Revisar mejoras	Valorar plan de actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Aspectos positivos, negativos. Dificultades.
7. Planificar nuevas mejoras	Institucionalizar. Optimizar plan de acción. Nueva área.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.

Figura 5 Proceso general de revisión y mejora (tomado de Rincón y Rincón, 2000)

Instrumentos de recogida de datos en la Investigación – Acción

La recogida de información se efectuará utilizando diversos instrumentos, previstos en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. Para la recogida de información se han utilizado tres instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios. La utilización de estos tres

instrumentos básicos de recogida de información no excluye el posible uso de otros complementarios y habituales en los procesos de investigación-acción: análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, etc. Así, por ejemplo, de una entrevista, más o menos estructurada, se pueden extraer datos cuantitativos, observaciones e impresiones para el diario (Kemmis, 1988)*.*

(Rincón D. , 1997)*, propone recoger información de diferentes ámbitos con ayuda de; observación, entrevista y análisis de documentos (figura 6).*

ÁMBITO POR EVALUAR		TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN		
DATOS SOBRE		*OBSERVACIÓN*	*ENTREVISTAS*	*DOCUMENTOS*
Revisión Inicial y específica	Institución global	Listas de comprobación Escalas de estimación	Grupo de discusión Sondeo de problemas	Actas Circulares Inventario d recursos Indicadores
Planificación procesos optimización	Objetivos		Grupo nominal Sistema de ideas clave Campo de fuerzas	Matriz de decisiones
	Acciones Previstas			
Seguimiento de la aplicación y efectos	Actividades que se realizan	Listas de comprobación Escalas de estimación		Programas Diarios
	Dificultades		Sondeo de problemas	Diarios
	Satisfacción participantes	Listas de comprobación Escalas de estimación	Grupo de discusión	
Incidencia en la institución	Trasferencia	Listas de comprobación Escalas de estimación		Proyectos Informes
	Cambios		Grupo de discusión Campos de fuerza	Indicadores

Figura 6 Ejemplo de diseño con algunos ámbitos y técnicas de recogida de información (tomado de Rincón, 1997: 83).

Principios éticos de la Investigación – Acción

Dado que la investigación – acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesivo para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos (véase figura 7) que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

Figura 7 Principios éticos de la investigación – acción (Fuente: Kemmis y McTaggart, 1988; Winter, 1989; Altrichter y otros, 1993).

2. Etnografía educativa

En el campo educativo se ha analizado la práctica docente, describiéndola "desde una perspectiva teórica que permita explicar los procesos que se desarrollan en la escuela y los vínculos que guardan con otras instituciones y con una determinada formación social", para esto se llevan a cabo en períodos largos de tiempo (6 meses mínimo) minuciosos registros del quehacer docente cotidiano a través de grabaciones, observación en el salón, filmaciones, etc., los cuales se acompañan de entrevistas, revisión de materiales y tareas usadas durante el trabajo docente, etc., de manera que se tenga una gran "fotografía" del proceso estudiado al que se aúnan referentes teóricos, que en el transcurso del registro y los minuciosos análisis que de éste se hagan, nos permitan ir "bordando" explicaciones a los procesos de la práctica escolar.

El trabajo etnográfico implica gran rigor teórico, técnico y metodológico aunado a apertura y flexibilidad para ir viendo, registrando y posteriormente analizando las situaciones que se presenten y que no podemos explicar con los elementos teóricos previos o iniciales; implica la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados.

Un acercamiento a las técnicas etnográficas, no al método, por

parte de los docentes sería el entrenamiento para elaborar relatorías, minutas, actas, etc., como registro que intenten ser fieles a lo que se trabaja en la práctica docente.

Con base en dichos registros los profesores pueden analizar su práctica docente o la de otros con distintos fines: conocer otros estilos docentes reales, reflexionar acerca de la relación maestro-alumno (u otras cosas), etc. Este tipo de actividades entrenarían al maestro para empezar a analizar su propia tarea o para enrolarse como futuros investigadores.

El etnógrafo o el grupo de etnógrafos buscan una .inmersión cultural en el grupo objeto de estudio, con el fin de lograr una empatía, un acercamiento a los datos necesarios, un mejor análisis e interpretación de los mismos. Es necesario, entonces, escribir el diario de campo con el máximo de anotaciones pertinentes, preparar entrevistas de carácter espontáneo pero que no se dispersen del objetivo propuesto; en momentos oportunos se emplean los medios de grabación, video, etc., que sirvan para consolidar y ampliar las observaciones que se están haciendo. Tras el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, se procede luego a la construcción global de una teoría etnográfica de alcance intermedio (teoría emergente) sin pretender proyectar grandes teorías comprensivas de la realidad social en la que se vive. El grupo de investigadores debe emplear diversas técnicas

estadísticas que tenga a la mano, con el fin de darle validez científica a sus conclusiones y a la teoría misma y poderla presentar así a la comunidad académica nacional e internacional.

Dentro de un proyecto de investigación microetnográfico propio del contexto educativo, hay dos perspectivas que se pueden usar indistintamente o interrelacionadas:

- La perspectiva. emic., en la que los mismos miembros de la comunidad manifiestan el modo como perciben e interpretan su propio mundo.
- La perspectiva. etic., en la que otras personas fuera de la comunidad perciben e interpretan al grupo objeto de investigación.

Es de vital importancia complementar las percepciones con el análisis de los objetos culturales del grupo, tales como expresiones artísticas, bailes, vestidos, costumbres en las comidas, en el empleo de las horas libres, en el habla común, procesos de aprendizaje, mecanismos de sanción a conductas punibles, etc., y las relaciones que se dan entre los diversos símbolos y manifestaciones. En la práctica, el empleo de mapas conceptuales representativos de tales nexos facilita y retienen las percepciones colectivas.

De hecho, el interés fundamental de una investigación etnográfica es analizar, entender e interpretar la cultura de una comunidad; la metodología que se asuma en el proyecto debe, por lo tanto, llevar a dicha intención. Y cuando hablamos de entender una cultura comunitaria, hablamos del entendimiento de la organización formal, de los grupos informales, de las percepciones individuales y colectivas acerca de los roles que se desempeñan en la comunidad y de todas las demás variables y enfoques que dan una visión lo más exacta de una cultura específica.

La objetividad de una investigación etnográfica radica de modo sustantivo en las herramientas empleadas para la recolección de datos, en las técnicas de análisis e interpretación de los mismos datos y en las pruebas de .significancia. y validez para corroborar el proceso y, sobre todo, en los productos del proyecto.

No obstante la tipicidad de una investigación etnográfica, podemos hablar de los siguientes pasos dentro del contexto operativo de un proyecto de investigación en general, sin que dichos pasos sean de forzoso ni menos de lineal recorrido.

- Planteamiento de la situación problema de la investigación.
- Objetivo general y unos objetivos específicos.
- Proceso de convivencia y empatía del grupo investigador con el grupo objeto de estudio.

- Proceso de recolección y descripción de la información dentro del marco que llamamos trabajo de campo.
- Elección de la muestra dentro de la población objeto de estudio.
- Procedimientos y empleo de herramientas para la recolección de la información, como la observación directa, la observación indirecta, la investigación participativa, la investigación acción participativa, la entrevista, el diario de campo, etc.

A la vez, podríamos hablar de tres momentos en el proceso de la investigación etnográfica:

- El momento fenomenológico que comprende el reconocimiento temático del grupo en su quehacer diario, así como sus actitudes frente a la vida.
- El momento hermenéutico o interpretativo de las vivencias del grupo mismo con base en el momento fenomenológico previo.
- El momento de categorización o construcción de las categorías inductivas dentro de un imaginario colectivo a través del cual el grupo investigador logra una toma de conciencia
- de la realidad socio-cultural de sí mismo como grupo o del grupo objeto de estudio.

En resumen, podemos decir que si bien un proyecto de investigación etnográfica por sus características mismas de investigación (esencialmente cualitativa proyectada a la cultura) goza de una gran flexibilidad en su proceso, juegan en él procesos a veces antecedente uno a otro y, de todos modos, concomitantes: el proceso de construcción de un marco teórico por medio de categorías deductivas (primordialmente) e inductivas; el desarrollo metodológico, operativo que le va dando consistencia científica al proceso y a los productos del proyecto.

2.1. Los métodos etnográficos en la investigación educativa

La investigación en el ámbito de la educación es heredera del debate metodológico suscitado en los campos de la sociología y la antropología. En efecto, los abordajes metodológicos propuestos por la sociología fenomenológica a partir de su incorporación de los métodos antropológicos propios de la etnografía, insurgen contra los de la sociología clásica a los cuales se les considera insuficientes para "capturar el significado que los individuos dan a sus acciones".

Así que, al método hipotético-deductivo, de orientación cuantitativista, se le oponen los métodos etnográficos de orientación cualitativa, los cuales exigen:

- La inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad estudiada;
- El establecimiento preciso de los límites de la comunidad;
- La observación intensiva de las modalidades de interacción;
- La construcción de historias de vida;
- La identificación de informantes claves;
- El aprendizaje del idioma nativo y su interpretación como sistema de símbolos;
- La descripción precisa y minuciosa de la organización espacial de la comunidad y de su sistema de intercambio de bienes, poder, prestigio;
- El registro descriptivo de ritos, costumbres, herramientas y procedimientos;
- La descripción de las formas como los miembros de la comunidad estudiada conceptualizan lo anterior. Todo esto queda consignado en una monografía a partir de cuya lectura se debe tener la sensación de haber-estado-allí.

Una de las notas de la sociología fenomenológica que va a tener un profundo impacto en la investigación educativa es la que tiene que ver con la delimitación de los escenarios en los cuales se va a estudiar la acción social de las personas. Efectivamente, extrapolar al medio escolar esta orientación sociológica que ubica sus estudios en "medios geográficos bien delimitados" hará que se considere como escenario natural del investigador educativo

los ámbitos escolares pequeños y, en primera instancia, el aula de clases. Siendo este último ambiente un lugar de actuación privilegiada por parte del docente, resultan casi naturales las posturas que vinculan la docencia con la investigación y que han dado origen al muy interesante planteamiento de Stenhouse de "el docente como investigador".

De modo que la consideración de escenarios escolares pequeños en la investigación educacional de orientación cualitativa constituye uno de los rasgos que ella ha heredado de la antropología, particularmente de su vertiente etnográfica, cuyos métodos, cuando se aplican en el ámbito educativo consideran a la escuela, concretamente al aula de clases, como su escenario natural, porque es allí donde auténticamente se concreta el proceso educacional.

No obstante, la intención de los Métodos Etnográficos al penetrar en un micro escenario escolar, no es sólo hacer un análisis de interacciones como el de registrar la conducta del docente y la de los alumnos; el enfoque etnográfico va mucho más allá, y trata de comprender el significado, propósito e intención que los actores (docente y estudiantes) imprimen a sus acciones.

El investigador educativo, cuando adopta una perspectiva etnográfica, se concentra en el estudio del acontecer cotidiano del

aula de clases, tratando de descubrir los motivos, las intenciones y el significado que quienes actúan en ese escenario dan a todo aquello que hacen: estrategias de enseñanza y de evaluación; formas organizativas de las interacciones didácticas; lenguajes utilizados; y actitudes, entre otros aspectos.

En la metodología etnográfica no se trata solo de observar, hay que interpretar.

Hay una serie de fases o características, pero no tienen que ser tratadas de modo lineal.

No se debe olvidar que no se estudian variables aisladas, sino realidades, y hay que adaptarse al carácter cambiante de éstas. Hay una definición que deja muy claro: Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es “hacer etnografía”

2.2. Fases del método etnográfico de la investigación educativa:

- Selección del diseño
- La determinación de las técnicas
- El acceso al ámbito de investigación
- La selección de los informantes.

- La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.
- El procesamiento de la información recogida.
- La elaboración del informe.

3. Las historias de vida como técnica etnográfica educativa

La historia oral como proceso descriptivo y narrativo es antiguo como lo es la historia misma, encontramos que en sociedades ágrafas la transmisión oral era la forma de perpetuar los acontecimientos, conocimientos y saberes. Las historias de vida ensalzan el proceso de comunicación y desarrollo del lenguaje para reproducir una esfera importante de la cultura coetánea del informante y su aspecto simbólico e interpretativo, donde se reproduce la visión y versión de los fenómenos por los propios actores sociales.

Resulta que la historia oral como la historia de vida son «espacios de contacto e influencia interdisciplinaria (Aceves Lozano, 1994):

> *«(...) que permiten, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos-sociales». De manera que la historia de vida no se presenta como una técnica exclusiva de disciplinas como la historia o antropología, es muy válida asimismo para otras áreas de las ciencias sociales, y los escenarios áulicos.*

Al concepto de «historia de vida», como técnica etnográfica, es necesario realizar algunas precisiones: por «historia» entendemos la historia en minúsculas, de «personajes sin importancia»: no se refiere a las hazañas de héroes y grandes conquistadores, hombres de ciencia, políticos o banqueros famosos; mas al contrario, es el reflejo de una vida sencilla, sin fama ni gloria. En cuanto al término «vida», también se diferencia de las biografías que narran los escritores o las memorias que describen personas de relevancia política, histórica o social; más bien es el relato contado en primera persona por un protagonista cualquiera, de «un hombre de la calle»; aunque ha de ser una persona que se exprese con cierta fluidez y venga acompañado de una buena dosis de memoria.

Las historias de vida deben tener rigor en el método y llevarlas a efecto necesita de bastantes contactos, entrevistas y búsqueda de documentos. A continuación exponemos algunas recomendaciones teóricas y metodológicas a la hora de efectuarlas. El método historial, como cualquier otro, requiere realizar una documentación previa del objeto de estudio, un acercamiento exploratorio, con el fin de evitar pérdidas de tiempo, información inválida, etc.

También es obligado que el investigador inicie su trabajo con una «fase de preparación teórica», donde diseñe el proceso que luego se pretende seguir. En esta fase el investigador delimita los objetivos principales. Si ésta no se realiza perfectamente la información extraída puede no ser de utilidad a los objetivos de la investigación.

A continuación se procederá a la selección de informantes y realización de las entrevistas, que estarán en función y bajo los criterios teóricos que concuerden con los objetivos previstos.

Tampoco se han de pasar por alto narraciones autobiográficas ya elaboradas, documentos personales en general que nos pueda llevar a buenos informantes, aunque en muchos casos, ya lo sabemos, es el azar el que te lleva a ellos.

Según (Berg, 1990):

> *El investigador social debe saber guardar una «distancia cínica». Si ésta es necesaria en otras técnicas, en la narración autobiográfica hay que ser aún más escrupuloso: mostrar una postura neutra ante lo relatado, ya que cualquiera otra posición (empatía o antipatía) puede degenerar la información en un relato imaginario, donde se mezcle con facilidad la información ficticia o, por el contrario, una transmisión entrecortada, tediosa, sin interés, por parte del informante, ocultando datos y aspectos que a posteriori pueden ser valiosos*.

No significa esto que el clima de comunicación sea negativo; muy al contrario, entre el informante y el investigador ha de existir un ambiente cordial y distendido y de confianza, pero no de complicidad manifiesta.

Un buen investigador que trabaje con esta técnica ha de tener presente varios aspectos: uno, que, al ser una autobiografía, debe existir una identidad entre el narrador y lo narrado: dos, ha de crearse un ambiente distendido que sea proclive a la comunicación; tres, procurará, reconduciéndola, si es preciso, que la narración no sea exclusiva de la vida del informante, sino que también la introduzca en su contexto espacio-temporal: que describa lugares, otros personajes, hechos históricos, etc., tal como los percibió en su momento.

Según (Fasake Modupeolu, 1990):

> «*La forma de registro recomendada es la grabación en cintas de casete, aunque lo ideal sería mediante cámara de vídeo, más completa (sonido, gestos, expresiones, etc.); la expresión corporal y la comunicación no verbal puede ser tan comunicativa como la propia palabra*».

Pero ninguna anula la presencia de la libreta de campo, donde le investigador anota sugerencias, expresiones, gestos, golpes de vista, preguntas ampliativas, etc. Una vez registrada la información se procederá a su transcripción. En su posterior transcripción se atenderá a la literalidad de lo recogido, manteniendo el argot, expresiones y léxico jergal del informante.

La mayor dificultad de esta técnica se encuentra en la fase de análisis e interpretación de los contenidos. Para alcanzar una mayor operatividad es preciso llevar a cabo dos tipos de análisis,

uno «vertical», de cada relato, y otro «horizontal», sobre el conjunto de todos los relatos. De ambos se obtiene un núcleo central de toda la historia, utilizando el fenómeno llamado «saturación de información por repetitividad».

Pero también es de interés realizar análisis de contenido. Éste nos permite trabajar con la información intrínseca y extrínseca. La intención es acceder no sólo a lo manifiesto, sino también a lo latente o larvado, que el sujeto no dice expresamente, pero lo tiene presente. Es muy útil a la hora de captar contextos más generales, tanto del informante como de su mundo. Mediante la descripción, el sujeto se construye, y ésta se hace en el ámbito de unas estrategias discursivas que ponen en marcha un juego de interacciones, no con una intención exclusiva y unívoca, sino también utilizando mensajes en general, la comunicación simbólica, etc., donde se dejan entrever más cosas (ideología, valores) que las que el mismo informante pretende expresar conscientemente. Por otro lado, este análisis no está exento de una socio-semiótica del discurso, que tiene como finalidad el determinar las manifestaciones del sujeto dentro de un discurso social biográfico y que nos lleva a un grado de visibilidad del individuo y su entorno.

4. La sistematización de experiencias de aprendizaje

La sistematización de experiencias de aprendizajes, es una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas

prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben.

Las categorías conceptuales que describen el contexto de la sistematización lo desarrolla elocuentemente (Torres Carrillo, 1998):

> ***Producción intencionada de conocimientos:*** *La sistematización no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y sabe-res cotidianos presentes en las prácticas. Este primer rasgo nos sitúa en un nivel epistemológico; es decir, nos exige una posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se producen los saberes y los conocimientos sobre lo social, así como sobre cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica. Hay que explicitar cómo entendemos la realidad a sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo; ello nos permite salir de lugares comunes -acríticos- desde los cuales interpretamos y participamos de estas prácticas.*
>
> ***Producción colectiva de conocimientos****: La intencionalidad explícita de producir conocimiento sobre la propia práctica exige una dedicación de tiempo explícita, un "alto en el camino" para definir las preguntas y los ejes temáticos en torno a los*

cuales se articulará la sistematización, para diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia común, para llevar a cabo el plan de trabajo y para ir socializando los avances de sí mismo. Así, aunque la sistematización no implica una suspensión de la práctica, si requiere el despliegue de energías y recursos grupales o institucionales para llevarla a cabo.

La complejidad de las prácticas educativas: *prácticas son mucho más que la sumatoria de los objetivos, actividades, actores, roles y procesos organizativos, en los que generalmente se centran las evaluaciones institucionales. Están condicionadas por los contextos político, social y cultural donde surgen, se formulan y ejecutan; involucra y a la vez produce diversos sujetos individuales y colectivos; despliega acciones (intencionales o no) y relaciones entre dichos actores; construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios, una cultura institucional; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes actúan en consecuencia de modos diferentes no siempre confluyentes; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa; está sujeta a contingencias y al azar propio de la vida social misma.*

Reconstrucción de la práctica en su densidad: *A partir o no de una categorización previa resultado de las cuestiones que busca resolver, la sistematización, en un primer momento, busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una*

reconstrucción de su trayectoria y complejidad a partir de las diferentes miradas y saberes de sus protagonistas y de otros sujetos que tengan-algo que decir sobre la práctica (“perspectivas de actor”).

A partir de diversas técnicas dialógicas y narrativas (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, sociodramas, etc.) se busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia. Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un macrorrelato que inicialmente describe -en su poliédrica realidad- la práctica objeto de la sistematización.

Interpretación crítica de la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia: *La sistematización, también aspira a dar cuenta de la lógica particular de cada práctica social, interpretar los sentidos que la constituyen. El equipo sistematizador asume un rol explícita mente interpretativo al tratar de develar la “gramática” subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación.*

La sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores, que involucra elementos y factores no “previstos” o “vistos” por ellos, que complejicen su previa mirada sobre la práctica. Para ello, es necesario

explicitar y fortalecer los supuestos interpretativos de las diferentes perspectivas de actor, así como las bases teóricas de quienes realizan la sistematización a través del estudio riguroso, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo del proceso.

Potenciar la propia práctica educativa y social: *Además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene intereses pragmáticos: mejorar la propia práctica y cualificar a sus actores. Se espera que desde el conocimiento que se va generando se decidan ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. También, que quienes se involucren en el proyecto ganen herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre esta y otras prácticas colectivas.*

Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones.

Aportación a la teorización de las prácticas educativas y sociales: *Una preocupación objeto de debate entre quienes reflexionamos sobre la sistematización es la referida al alcance de los conocimientos que produce; sus posiciones expresan - sean o no conscientes de ello - posturas epistemológicas diferentes. Para algunos, la sistematización busca elaborar generalizaciones de carácter "científico": teorías y leyes que*

expliquen la sociedad; para otros -entre los que me incluyo- busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social.

En uno y otro caso, los conocimientos producidos por la sistematización -en la medida en que son comunicados- amplían el conocimiento que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social; por ejemplo la formación de maestros , los movimientos sociales, las organizaciones populares o la educación popular. El balance de varias sistematizaciones

sobre un mismo campo de prácticas puede gene rar reflexiones teóricas de mayor amplitud teórica.

5. Investigación biográfica - narrativa educativa

La investigación biográfica-narrativa permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública.

Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana (Bruner)

	Paradigmático (Lógico-científico)	**Narrativo (Literario-histórico)**
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	*Saber popular*, construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	*Argumento*: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	*Relato*: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.

Discursos	*Discurso de la investigación*: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	*Discurso de la práctica*: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento *formal*, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predectible.	Conocimiento *práctico*, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible
Formas	*Proposicional*: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador	*Narrativo*: particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador

Autores: Mª Rosario García Sánchez, Patricia Lubián García y Ana Moreno Villajos (LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA EN EDUCACIÓN)

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, dentro del "giro hermenéutico". De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. El "textos", tiene valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

El método biográfico puede utilizar tres tipos de narrativas diferentes (Pujadas, 1992):

1. **Los relatos de vida**, biografías tal y como son contadas por los narradores.
2. **Las historias de vida**, reconstrucciones biográficas a través de relatos y otras fuentes complementarias

3. **Los biogramas**, registros biográficos de un amplio número de biografías personales.

La utilidad del método biográfico reside en su capacidad para sugerir, ilustrar, o contrastar hipótesis; proporciona mayor control sobre la información no solamente a través de la narrativa del sujeto biografiado, sino que puede complementarse con las declaraciones de las personas que constituyen el entorno social inmediato; y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación.

Connelly y Clandinin (1995: 12), advierten que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido:

1. **El fenómeno que se investiga** (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado)
2. **El método de la investigación** (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos)
3. **El uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines** (por ejemplo, promover -mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado).

En opinión de estos autores debemos entender que la narrativa es tanto el "fenómeno" que se investiga como el "método" de la

investigación. Es tanto una estructura como método para recapitular vivencias.

No confundir entre narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). Y aunque guardan relación una cosa es el fenómeno que se investiga (objeto) y otra el método (investigación narrativa).

Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

Los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 18) utilizan el término "investigación biográfico-narrativa" como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord (1990), al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. El modo de

recoger información (auto) biográfica se caracteriza por ser variado: el cuestionario biográfico, la demanda formal de que escriba una autobiografía o autoinforme, la recogida de una autobiografía por conversación, o recurrir a la entrevista autobiográfica.

Cabe destacar que de entre los diversos instrumentos interactivos a utilizar en la investigación biográfica, la entrevista –en sus diversas variantes y posibles formatos- es la base fundamental de la metodología biográfica.

5.1. Las narrativas autobiográficas.

En opinión de Lindón (1999) los relatos de vida o narrativas autobiográficas son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción ya pasada.

1. De esto podemos concluir que uno de los rasgos que identifican a este tipo de narrativas es su carácter experiencial: Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien escribe.

Piña (1989) sostiene que en las narrativas autobiográficas el narrador construye un "personaje central" –un "héroe"- con sus propias experiencias.

2. Otro de sus rasgos característicos es que son relatos. Un relato supone que el narrador le da una estructura propia a su narración, construye una hilación singular y propia. Por ello, "la intención directiva del investigador" en el relato, sólo es en el inicio de la narración cuando el entrevistador marca una pauta inicial para que el narrador empiece su propia construcción desde un ámbito de su vida.

   El narrador en su relato hila experiencias que ha vivido y que considera significativas. Esto supone que al escoger y articular las vivencias para exponerlas de manera comprensible para otros, el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural en el que esas experiencias cobran sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas (Crespi, 1997).

3. Estas narraciones es que son significativas socialmente. La estructura narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por el otro (el investigador). Para comprender esto existen varias perspectivas:

a. La concepción estética de la estructura del relato: la teatralización:

La invitación a contar la propia vida o parte de ella desencadena en el individuo un patrón lingüístico concreto, aprendido desde la infancia, como es la narración. El relator al narrar su vida la vuelve a pensar, busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos en las que se selecciona unos para incluirlos y excluye otros. El narrador vuelve a pensar su biografía con relación a esquemas cognoscitivos incorporados con posterioridad a las vivencias narradas, pero anteriores al presente.

b. Los procesos de memoria y rememorización:

Las cosas que captamos sufren una modificación en el momento de retroceder a la memoria, en el proceso mismo de su almacenaje, pero también en el momento de reproducirlas como recuerdos. En palabras de Cabanes (1996) “la memoria está hecha de pasado perdido y encontrado para permitir que el futuro ocurra”.

c. Los procesos de socialización, mediante los cuales el individuo sigue siempre incorporando nuevo conocimiento ordinario con el que interpreta el mundo.

5.2. El proceso de investigación biográfica - narrativa.

La investigación biográfica-narrativa incluye cuatro elementos:

1- Un narrador que nos cuenta sus experiencias de vida
2- Un intérprete o investigador, que colabora y lee los relatos para elaborar un informe
3- Textos, que recogen lo narrado y el informe del investigador
4- Lectores

Trabajar con material narrativo requiere la escucha dialógica de tres voces: la del narrador; el marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión de extraer conclusiones del material.

- El investigador decide un tema a estudiar biográficamente
- Entrevistas registradas en audio y transcritas íntegramente
- Análisis sobre el material
- Informe o publicación, que es una historia narrada según cada comunidad de ciencias sociales.

Se realiza una transformación de los textos del campo a los textos para el lector

5.3. Diseño de la investigación biográfica - narrativa: Temas, personas, metodología.

Temas: en educación, todas aquellas cuestiones que la Administración Educativa y la investigación educativa no han tenido en cuenta como el contexto del trabajo docente y la vida de profesores y estudiantes.

Personas: informantes que tengan una alta competencia narrativa, esto es, que faciliten la entrevista y relaten mejor la historia que queremos, así como voces disonantes que no estén interesados en el cambio o mejora pues dará mejor modo de comprensión de una determinada comunidad.

Metodología: Una vez seleccionadas las personas hay que dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir y establecer un “contrato de confianza” que asegurará el anonimato de los informantes y que no serán juzgados por sus informaciones.

5.4. Relevancia actual de la investigación biográfico-narrativa en educación.

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia tanto dentro como fuera de la educación. Según Connelly y Clandinin (1995) la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal.

La investigación narrativa en educación es interdisciplinar. En ese contexto confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología, narrativa y filosofía hermeneútica.

La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo,

en suma, el yo y la vida del profesorado está íntimamente unido su labor educativa.

Los “relatos de experiencia” tienen, a la vez, un lado personal (reflejo de la historia particular) y social (consecuencia del contexto social y profesional en que han vivido).

Como “conocimiento práctico personal” se manifiesta en un particular modo de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro, al ponerlas en relación con las exigencias de la situación presente.

Como derivación natural de la crisis de la racionalidad técnica, la narración biográfica posibilita captar la riqueza de las experiencias, vincular el conocimiento que surge de la propia acción.

Permite comprender aquello que el razonamiento lógico-formal deja marginado: otorgar voz a la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive.

La buena enseñanza suele estar asociada, no sólo a conocer el contenido o a ser más eficiente, sino a emociones positivas en las aulas: Los métodos biográficos permiten articular los procesos

formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios.

Los docentes, como personas, poseen un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen. Así mismo, se va a ir reconociendo que el conocimiento del profesor tiene un carácter biográfico, fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo.

La investigación biográfico-narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales.

5.5. Problemas metodológicos y proceso de investigación.

- Las metodologías y estrategias autobiográficas deben ser consonantes con el marco teórico defendido.
- No se puede caer en la "ilusión de inmediatez" que conlleva el relato biográfico: creer que todo es pertinente por el hecho mismo de ser una descripción individual auténtica.
- La forma y el contenido de un relato biográfico cambia según la percepción del status, intereses y relaciones que del entrevistador tenga el narrador.
- Necesidad de efectuar, a través de la biografía, una mediación entre la historia individual y la historia social (otras

personas y entorno). Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido.

- La validez y confiabilidad:

1) vienen dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias: implicación de los participantes, honestidad personal y el interés mutuo de llegar a conclusiones consensuadas.
2) Proceso de saturación: la búsqueda de divergencias, casos negativos, etc, ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato, el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales
3) La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron la información.
4) Triangulación sistemática de los datos y métodos, son de cuatro tipos:

Triangulación de perspectivas: pretende confrontar y complementar las aportaciones personales ideográficas (de los autoinformes y entrevistas) con a formal-oficial (de

los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (grupo de discusión, a partir de una exposición de conclusiones y relato polifónico global).

Triangulación de métodos de recogida de información: a una diversidad de perspectivas e informaciones, corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada a cada uno de ellos (uso autoinformes, entrevistas en profundidad, la estimulación del recuerdo)

Búsqueda del consenso entre investigador e informantes: basada en el diálogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual y grupal.

Diferentes análisis de contenido: mediante empleo de técnicas como ofrecer un relato polifónico del propio proceso de desarrollo a partir de las propias narraciones de sus miembros y de las evidencias que hayamos obtenido con los distintos tipos de análisis y contextualizaciones.

6. Investigación cooperativa para la mejora del aprendizaje, estrategia: (lesson study)

¿Qué es la lesson study? Un proceso donde los docentes cooperativamente diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan una propuesta didáctica. Puede ser considerada una estrategia cíclica donde cada uno de los componentes del grupo

y de forma rotativa, desarrolla la lección diseñada por el grupo al mismo tiempo que es observada por el grupo. Es una propuesta diversa internacionalmente extendida, asume no solo la mejora del aprendizaje del estudiantado, sino también del profesorado que participa en ella.

Es un reto para la formación docente caracterizada fundamentalmente por la escasa formación psicopedagógica y didáctica, donde se vincula investigación, innovación educativa, dos procesos ineludibles del contexto universitario.

La lesson study desde la investigación educativa aporta al desarrollo científico de todas las asignaturas del currículo de una carrera y mejora los procesos de aprendizaje y enseñanza vinculo necesario para consolidar competencias científicas, organizar y sistematizar procesos de cambio y mejora puesto que vincula el proceso con el sentido y la acción con la reflexión con lo que se rompe con las estructuras más tradicionales de la formación inicial caracterizadas por la transmisión unidireccional.

Etapas de la lesson study:

- Definir el problemas,
- Diseñar cooperativamente una lección experimental,
- Enseñar y observar la lección,
- Recoger las evidencias y discutir,
- Analizar y revisar la lección,

- Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo, y
- Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia.

Primera fase: definir el problema que motivará y orientará el trabajo de grupo de estudio de la lección:

Las lesson study son fundamentalmente procesos de resolución de problemas. Frecuentemente se pierde la conexión entre la práctica diaria y las finalidades a largo plazo de la educación. Constituidos en grupos de 4-6 máximo se debe identificar el tema o eje de la lección y las preguntas d la investigación y se formulan los objetivos de la lección, servirá de mucho:

- Compartir deseos e incertidumbres,
- Establecer objetivos como grupo,
- Diseñar el foco de la lesson study que acerque a una meta común.
- Investigar sobre problemas de aprendizaje: un contenido difícil de enseñar,
- Investigar sobre un objetivo de aprendizaje.

Segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental

- Compartir experiencias y conocimientos sobre el tema,

- Buscar información: foco común,
- Discutir y debatir la propuesta plan detallado,
- Aclarar razones de la propuesta: ¿Por qué se cree que ayudará a que los estudiantes desarrollen un aprendizaje más relevante?, ¿Cómo está relacionada con el currículum oficial?,
- Practicar la empatía cognitiva: ponerse en el lugar del estudiante,
- Diseñar una propuesta que haga visible los pensamientos de los estudiantes,
- Escribir el guión de la propuesta.

Planificación de la investigación sobre la lección:

- Foco en cómo el estudiante aprende,
- Diseñar el proceso y el tipo de evidencias que se recogerán: exploración del aprendizaje del estudiantado.
- Diseñar la estrategia: ¿a quién se observa (individual o grupal)?, ¿qué se observa: preparar orientaciones para la observación (personal o grupal)?
- Escribir la guía de observación: diario de campo y diario del investigador.
- ¿cómo registrar los datos?
- Especificar otros tipos de recursos para la recogida de evidencias (audios, videos, trabajos, producciones…)
- Consolidar y revisar la lección y su estudio (revisión final antes del desarrollo)

Tercera fase: enseñar, observar y recoger evidencias

- Preparar materiales necesarios: copias de las guías de observación, horarios de equipos y personal, revisar permisos de registro de los datos y fijar fecha de análisis.
- Un docente desarrolla y los demás preparan su rol de observación. Preparar a los estudiantes y el escenario de la clase.

Cuarta fase: describir, analizar y revisar la lección

- Describir la lección: edición de videos, notas de observación, ejemplos de registros, interrogantes nuevos.
- Sesión informativa: docente que desarrollo la lección ofece sus impresiones, notas reflexiones.
- Organizar la moderación: clarificar el propósito, aperturar el debate,
- Mantener el debate ne la lección y el aprendizaje de los estudiantes,
- Explorar los cambios de los aprendizajes de los estudiantes.
- Organizar las sesiones adicionales necesarias con los materiales adecuados en función de la necesidad de: rúbricas, momentos claves de observación, examinar secuencias, contrastar diferentes casos de aprendizaje.

Fase cinco: desarrollar la propuesta mejorada

Repetir la fase 3 y 4.

Mejorar el proceso con otro docente, en otro clase

Fase seis: documentar y diseminar el estudio

- Elaborar el informe final que incluye: copia datallada del plan de la propuesta, descripción del estudio, análisis y resumen de los datos recogidos, reflexiones de los miembros acerca de los hallazgos de la lección y materiales anexos de interés.
- Elementos del informe de la lesson study:
- Los objetivos iniciales, foco común.
- La lesson study desarrollada: fortalezas y debilidades pedagógicas y curriculares.
- Ilustraciones con evidencias recogidas durante las diferentes fases de desarrollo seguidas.
- Reflexión sobre la metodología y los aprendizajes desarrollados.

7. Sistematización:

La sistematización es:

- Una actividad de producción de conocimiento a partir de la reflexión y comprensión de la práctica; cuyo objetivo fundamental es el mejoramiento de la acción. Con ella se articula teoría y práctica, se posibilita el diálogo de saberes y se

favorece la interacción entre quienes participan en los procesos educativos.

- Una forma de ordenar y organizar el conocimiento a partir de la práctica; para ello se reflexiona y redirecciona la acción.
- Una forma de recuperación de la memoria y de la experiencia a partir de la reflexión teórica.
- Un esfuerzo consciente por capturar el significado de la acción y sus efectos. Se propone encontrar el significado de las acciones de transformación de la realidad por parte de los diferentes actores.
- Un proceso de reflexión orientado por un marco de referencia y con un método de trabajo que posibilita organizar un análisis de la experiencia; dar cuenta de lo realizado, facilitar la comunicación y la interpretación de las acciones ejecutadas.
- Elaboración teórica de las vivencias para iluminar y revolucionar nuevas vivencias.
- Un proceso orientado a describir, develar e interpretar las prácticas y las experiencias con el fin de lograr aprendizajes significativos, nuevos rumbos, pistas y caminos para la acción.
- Una manera de organizar, estructurar algo según un sistema.
- El ordenar e interpretar experiencias vistas en conjunto: teorizar una práctica o experiencia, analizarlas y ubicarlas en el contexto.
- Un tipo de investigación que produce un saber singular de carácter local, que tiene como destinatarios, especialmente, a los protagonistas de la práctica o experiencia y cuyo propósito es el incidir de inmediato sobre la realidad de la práctica o experiencia. (Jorge Ramírez, 1991:43).

Lo que se sistematiza:

La práctica: toda actividad con carácter educativo: talleres pedagógicos, seminarios, cursos, charlas, asesorías, etc.

Experiencia: práctica concreta y sistémica de enseñanza - aprendizaje apoyada en tecnología e implementada con propósito de contribuir al mejoramiento de procesos educativos que proponen una forma de construir conocimiento y/o nuevas estrategias didácticas.

Proyecto: conjunto de actividades que se proponen realizar en una manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas dentro de los límites de un presupuesto y de períodos determinados.

La sistematización como proceso debe tener en cuenta los siguientes criterios:

- A toda sistematización le antecede una práctica. Se trata de recuperar, recontextualizar, textualizar un hacer, el cual ha sido analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepción y un saber producto de su hacer.
- La acción y el saber sobre la acción que posee el sujeto, son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- La sistematización es un proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- En la sistematización interesa tanta el proceso como el producto.

La sistematización en su síntesis deberá:

- Dar cuenta de los orígenes de la práctica, experiencia o proyecto.

- Explicitar sus fundamentos conceptuales o teóricos y su método.
- Explicar la estrategia metodológica.
- Dar cuenta de los diferentes actores y situaciones.
- Identificar aciertos y fracasos.
- Tener una propuesta para comunicarla.

Etapas del proceso de sistematización:

El plan de sistematización:

- Carátula/ datos informativos
- Selección de la experiencia/ tema/objeto de sistematización
- Recuperación y relato inicial (Marco contextual)
- Establecimientos de los propósitos (objetivos)
- Formulación de: pregunta central/ preguntas o del eje temático
- Preparación del plan de la sistematización (recolección, organización y análisis de la información)
- Cronograma del desarrollo de la experiencia
- Descripción analítica de la experiencia (referentes curriculares, productos)
- Síntesis de los aprendizajes.

7.1. Informe de sistematización:

Preliminares:

Carátula, informe del director, agradecimientos, dedicatoria, índice, presentación.

7.2. Objeto de sistematización.

- Objeto abordado/Objetivos
- Actividades realizadas, técnicas implementadas e instrumentos aplicados.
- Período de tiempo en que se realizó.
- Cantidad y descripción de las personas participantes
- Descripción del lugar donde se desarrolló la experiencia..
- Evaluación de la práctica o experiencia.
- Marco teórico – conceptual en el cual se inscribe la experiencia.
- Contextos: histórico, social, político, económico, educativo
- Tipo de institución y características.
- Intencionalidad de la experiencia o práctica educativa.
- Estrategia metodológica implementada: definición conceptual de la metodología; descripción del proceso; explicación de las técnicas: entrevistas, encuestas, reuniones, asambleas; explicación de los instrumentos: cuestionarios, protocolos, actas, diarios de campo; evaluación de la metodología.

7.3. Descripción de cómo se desarrolló la experiencia.

- Descripción de las contradicciones y cómo se asumieron.

- Los aspectos del contexto local e institucional que facilitaron o dificultaron la ejecución de la experiencia pedagógica.
- Los aciertos y desaciertos en su planeación, ejecución y evaluación.
- Las nuevas definiciones que se deberán formular con relación al planteamiento original.

7.4. Valoración de la experiencia

- Resultados (logros, efectos, impacto…)
- Factores y situaciones que afectaron negativamente y cómo se afrontaron.
- Aportes de la experiencia, lecciones aprendidas
- Retos pendientes y modificaciones que habría que realizar para mejorar.
- Posibilidad y condiciones para repetirla en otros centros educativos y contextos.

7.5. Referencias bibliográficas

- Corresponden a las citas que en el cuerpo del informe se mencionan, mismas que deben estar incorporadas en concordancia con la versión 6 de las normas apa.

7.6. Anexos.

- Los disponibles para ampliar la información

8. Estudio de caso:

La utilización de casos es muy frecuente y referenciada en ámbitos tan diversos tales como la investigación, la docencia o la gestión de las organizaciones.

El estudio de caso se corresponde con los diseños investigativos de tipo cualitativo, así como con los de investigación acción y los estudios etnográficos con los que se confunde con frecuencia.

El estudio de caso o estudio/s de casos, dependiendo de los autores- es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, es un término que sirve de "paraguas" para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación.

Desde el diseño hasta la presentación de sus resultados, el método de casos está estrechamente vinculado con la teoría.

Según (Yacuzzi, 2005):

> *Los casos de investigación son especialmente valiosos, porque permiten el estudio de la causalidad y la plasman en una teoría. «Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye»*

8.1. Las modalidades de estudio de caso

El estudio de caso es todo lo contrario a una metodología uniforme, se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad, de aquí la importancia de encontrar la modalidad adecuada.

(Ragin, 1992):

Distingue diferentes formas de enfocar un caso según se consideren como unidades empíricas o construcciones teóricas, de forma que pueden ser considerados: realidades encontradas o descubiertas, objetos, hechos o convenciones. En función de la disponibilidad de una teoría previa más elaborada por parte del investigador, los casos pueden ser exploratorios, explicativos o descriptivos. A su vez, los diseños pueden ser de un caso simple o de múltiples casos y, por otra parte, holísticos o encapsulados, según se utilice una o varias unidades de análisis (Yin, 1989).

Si atendemos a la finalidad del estudio de caso, a las técnicas de recogida de información y al informe, podemos concluir que no existe un único modo de hacer estudios de caso. (Stake, 2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

Estudio de caso intrínseco: *casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En*

este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

Estudio de caso instrumental: *al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.*

Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar.

Estudio de caso colectivo: *se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.*

8.2. Los procedimientos para elaborar un estudio de caso

Según Yin (1989), un diseño de investigación se compone de cinco componentes: las preguntas del estudio, las proposiciones, si existieran, su unidad de análisis (pueden ser varias), la lógica que vincula los datos con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos.

La investigación mediante estudios de casos sigue unas fases generales ampliamente aceptadas.

1. Fase preactiva

En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada. La pregunta de investigación sirve para definir la unidad o unidades de análisis a considerar. De esta forma, se establece una relación entre constructos teóricos y unidades empíricas, categorías generales y específicas (Ragin y Becker 1992), estableciendo una "cadena de evidencias" (Yin 1989).

Una de las tareas más difíciles es esclarecer empíricamente el tamaño y los límites de un determinado caso. También lo es establecer el número de eventos o situaciones que permitan atribuir a una muestra de registros la representatividad del conjunto (Carbaugh 2007). Desde la investigación cualitativa, los investigadores plantean que en esta fase tienen que enfrentarse a problemas prácticos tales como:

- Desconocer el ámbito de estudio concreto en el que se desarrollará la investigación (el contexto institucional y social del ámbito educativo seleccionado, por ejemplo).
- Plantearse a priori todo el proceso de investigación (cronología, estrategias de recogida de datos, etc.).

2. Fase interactiva

Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

En la fase interactiva la principal preocupación suele ser recoger, reducir y relacionar la información recogida a través de diferentes técnicas: observación participante, entrevista, foros de debate y análisis documental. En ocasiones esta fase se vuelve problemática porque:

- El investigador puede tender a implicarse en exceso en las cuestiones que investiga o bien tener dificultades para empatizar con el grupo.

- Pueden surgir problemas de tiempo, como disponer de poco tiempo para realizar el trabajo de campo, tener que adaptarse a un horario poco conveniente, etc.
- El investigador juega un papel “temporal” en el contexto a investigar (mientras dure la investigación).
- El volumen de datos recogidos suele ser muy amplio y difícil de reducir.
- No es fácil lograr el equilibrio entre la visión microscópica y la macroscópica.

Un método como éste, que pone al investigador en contacto directo y prolongado con la realidad estudiada, requiere herramientas heurísticas para detectar los cambios y movimientos que sufre esa realidad. El uso de tipologías será fundamental para ordenar y relacionar los registros que permitan observar los cambios e identificar su dirección a través del tiempo.

- El modo teórico: ordena la realidad a partir de esquemas teóricos explicativos existentes.
- El modo descriptivo: se apoya en el registro minucioso de la realidad a través de algún artefacto académico.
- El modo de interpretación: selecciona y organiza los datos en un conjunto de significaciones culturales.

- El modo comparativo: se pregunta por la existencia de prácticas similares en otros contextos.
- El modo crítico: indaga en los desequilibrios y desigualdades vinculadas a las estructuras de poder existentes.

3. Fase postactiva

Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Algunos problemas prácticos propios de esta fase son:

- Dificultades respecto a la confidencialidad de los datos, pues debe salvaguardarse la identidad de aquellos sujetos que se investigan, salvo que en el estudio se acuerde que es importante desvelar algunos datos identificativos.
- Escasez de tiempo por tener que efectuar una redacción y entrega de informes ágil.
- Problemas a la hora de difundir los resultados en la comunidad de profesionales y en la comunidad científica, también en los medios de comunicación social.
- Particularista: dado que permite focalizar una situación, fenómeno o evento específico.

- Descriptiva: la resultante fundamental del estudio de caso es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio.
- Heurística: por iluminar la comprensión de quien aborda la situación.
- Inductiva: dado que el desarrollo conceptual surge a partir del examen de los datos en función de un contexto determinado.

Estas características hacen que la metodología admita múltiples perspectivas de abordaje.

En este caso hemos seleccionado cuatro dimensiones desde donde pensarla como un potente dispositivo:

- De investigación,
- Pedagógico,
- De registro o
- De aprendizaje organizacional.

Becker (1969) identifica el propósito del estudio de casos desde una doble perspectiva:

- Permitir la comprensión de un cierto fenómeno en estudio y
- Desarrollar teorías generales a partir de la acumulación de regularidades registradas en torno a un mismo tema.

La profundidad del abordaje, dependerá del propósito que orienta el estudio, así como de los tiempos disponibles para desarrollarlo. El nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de caso denominados interpretativos, (Merriam,1990) puede variar desde la sugerencia de relaciones entre fenómenos hasta la definición de una teoría.

8.3. Plan de estudio de caso:

Selección del caso

- Problemática/ Selección del caso
- Preconcepciones
- Fundamentos teóricos
- Información previa
- Objetivos
- Criterios de selección del caso
- Influencias del contexto

Procedimientos del estudio de caso

- Diario de la investigación
- Fichero de entrevistas
- Fichero de evidencias documentales
- Entrevistas abiertas/ transcripciones y discusión con el sujeto
- Observación participante y no participante
- Análisis de evidencias documentales

Materiales/ recursos / costo

- Precisar en detalle los materiales, recursos y costo del estudio

Cronograma

- En un diagrama gantt se detallan las actividades del estudio en función del tiempo

Referencias bibliográficas

- Corresponden a cada una de las citas que se han presentado en el cuerpo del proyecto

9. Informe del estudio de caso

9.1. Preliminares:

- Carátula, informe del director, agradecimientos, dedicatoria, índice, presentación, resumen, abstrac.
- Problemática/ Tema del caso
- Justificación
- Objetivos

9.2. Bases teóricas

- Es el conjunto de teorías que de manera explícita reflejan las características del objeto de investigación.

9.3. Descripción del procedimiento de estudio del caso

- Contar la historia de un modo cronológico, con descripciones minuciosas
- Análisis y discusión de los datos

9.4. Resultados o conclusiones:

- Hacen relación a los hallazgos logrados en la investigación mismos que están debidamente formulados en los objetivos e hipótesis.

9.5. Referencias bibliográficas

- Corresponden a las citas que se presentan en el cuerpo del informe, mismas que deben hacerse con la versión 6 de las normas apa.

10. Bibliografía:

1999:36), (. p. (s.f.). *Investigación - acción y Currículo.* 1999:41, c. p. (s.f.). *Investigación - acción y Currículo.* 1999:45, c. p. (s.f.). *Investigación - acción y Currículo.*

Aceves Lozano, J. (1994). Prácticas y estilos de invstigación en la historia oral contemporánea. *Historia oral contemporánea*, 12: 143-150.

Ander-Egg, E. (1994). *Introducción a las técnicas de investigación.* Buenos Aires: Humanitas.

Bausela, E. (s.f.). *Docencia a través de la investigación - acción*. Obtenido de http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.: http://sirius.une.edu.ve/recursos/blogs/serviciocomunitario/wp -content/uploads/2012/05/

Berg, M. (1990). La entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia y fuente oral*, 14: 5-10.

Fasake Modupeolu, M. (1990). Oral history in Nigeria: Issues, problems and prospects. *Oral History Review*, 118: 80-100.

Hernandez, R. F. (2006). *Metodología de la Investigación .* Bogotá: McGraw-Hill.

Kemmis, S. y. (1988). *Cómo planificar la investigación acción.* Bardelona: Laertes.

Kemmnis, W. C. (1988). *Teoría crítica d la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

López Gorriz, I. (1993). La investigación acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 71-92.

Mckerman, J. (1999). *Investigación - acción y Currículo.* Madrid:

Morata. Molina, M. J. (2006).

http://www.molwick.com/es/metodos-cientificos/index.html. Obtenido de http://www.molwick.com/es/metodos-cientificos/index.html.: http://www.molwick.com/es/metodos-cientificos/index.html.

Palencia, M. (s.f.). *Módulo: Metodología de la Investigación.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Ragin, C. y. (1992). What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. *Cambridge University press*.

Rincón, D. (1997). Investigación acción cooperativa.

Memoria del seminario de investigación en la escuela.

Rincón, D. y. (2000). *Revisión, planificación y aplicación de mejoras.*
Revista interuniversitaria del profesorado 39: 48-50.

Rojas Soriano, R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales.* México: Plaza y Valdés.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso.* Madrid:

Morata. Stenhouse. (1996:28-43). *La investigación como base*

de la enseñanza.
Madrid: Ediciones Morata.

Tapia Sosa, E. (2012). *Investigación educativa: módulo de formación docente .* Esmeraldas.

Torres Carrillo, A. (1998). *http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf*. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: toría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1: 296-306.

Yin, R. (1989). *Case study research and methods.* London: SAGE.

Investigación educativa

El texto Investigación Educativa constituye una aproximación teórica al objeto de la investigación educativa. Los contenidos de las unidades de aprendizaje están organizados en estructuras secuenciales, por lo que su estudio progresivo permite ir alcanzando comprensión del método y del proceso de producción del conocimiento. Tal y como se aborda, en la perspectiva de la producción del conocimiento, esta plantea una ruptura con esa concepción de la investigación que sólo se ocupa de una mera acumulación de conocimientos; el mecanismo que opera está ligado a la práctica educativa, y es a través de esta que se expresa la comprensión cabal del contexto social en el que se desarrolla la actividad pedagógica. El texto invita a que se progrese a la construcción de una conciencia crítica que, conjuntamente con la comprensión e interpretación, conduzca a la ejecución de proyectos de acción transformadores de la realidad tradicional que impone patrones reproductivos por diversos mecanismos de poder. Transformación que requiere la unión indisoluble de docencia e investigación.



Licenciado en CC.EE., especialidad Física y Matemática (cuatro años de estudio) Institución Universitaria: Luis Vargas Torres, 1982 Doctor en Ciencias de la Educación, mención Investigación Educativa, Institución universitaria: Universidad Nacional de Loja, 2002 Diplomado Superior en Evaluación Universitaria, Institución Universitaria Luis Vargas.



978-3-639-61477-0

editorial académica española